

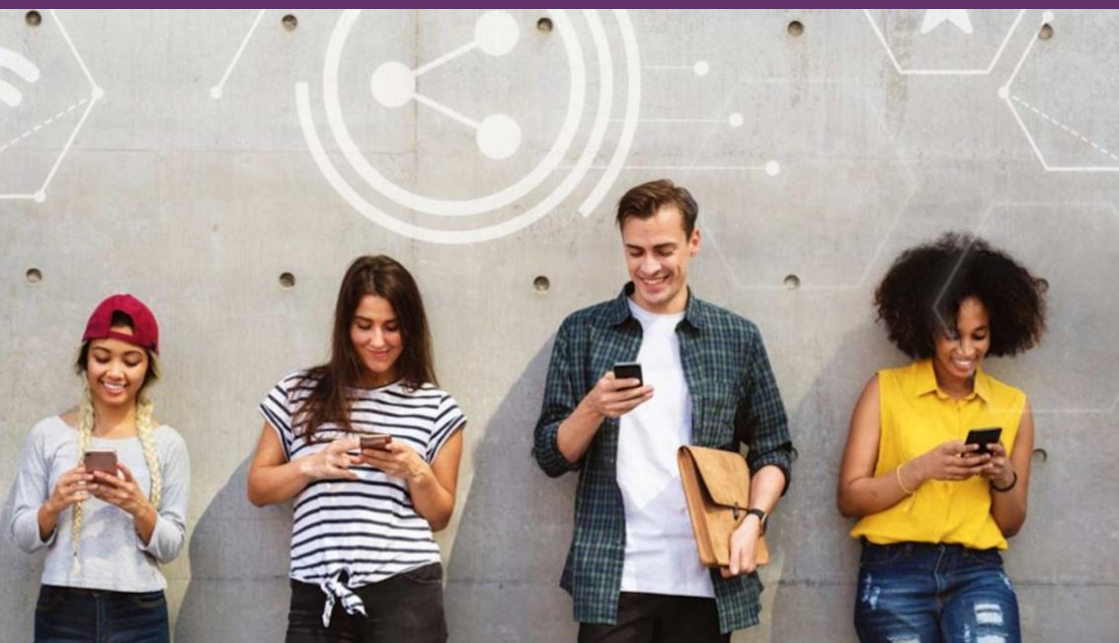
PROCEEDINGS



GKA EDU 2022

12TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON
EDUCATION AND LEARNING

XII CONGRESO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE



GKA EDU 2022 CONFERENCE
PROCEEDINGS

12TH INTERNATIONAL
CONFERENCE ON EDUCATION
AND LEARNING

Originally published in 2022 in Madrid, Spain, by GKA Ediciones.

2022, the authors
2022, GKA Ediciones



Attribution - NonCommercial - NoDerivatives:

Commercial use of the original work or the generation of derivative works is not allowed.

Conference Proceedings GKA EDU 2022, 12th International Conference on Education and Learning / Various authors

ISBN: 978-84-15665-83-0

The opinions expressed in any of the texts published in this book are the opinions of the individual authors and not those of Global Knowledge Academics or the editors. Accordingly, neither Global Knowledge Academics nor the editors are responsible for and disclaim all liability in connection with comments and opinions expressed in any of the texts in this book.

This book has been funded by Global Knowledge Academics

www.gkacademics.com

Originalmente publicado en 2022 en Madrid, España, por GKA Ediciones.

2022, los autores
2022, GKA Ediciones



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Actas GKA EDU 2022, XII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje / Varios autores

ISBN: 978-84-15665-83-0

Las opiniones expresadas en cualquiera de los textos publicados en este libro son la opinión de los autores individuales y no los de Global Knowledge Academics ni de los editores. Por consiguiente, ni Global Knowledge Academics ni los editores se hacen responsables y se eximen de toda responsabilidad en relación con los comentarios y opiniones expresados en cualquiera de los textos de este libro.

Este libro ha sido financiado por Global Knowledge Academics

www.gkacademics.com

INDEX | ÍNDICE

[HIGHLIGHTED THEME]

EDUCATION AND TRANSMEDIA COMMUNICATION: NEW
NARRATIVES

[TEMA DESTACADO]

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN TRANSMEDIA: NUEVAS
NARRATIVAS

- As novas mídias e o ensino no Brasil: os primeiros passos das narrativas transmídias no Ensino Médio 15
Kelly Alves Coelho, Rodrigo Alcantara Gaspar
- Edutubers de éxito. Una comparación entre España y Portugal 17
Daniel Pattier
- Enseñar y aprender la magia de la literatura sin tecnología: cuando el camino nos lleva (hacia las) palabras 21
Marta Mitjans Puebla
- Percepciones de los alumnos universitarios del Grado de Educación Primaria sobre su competencia comunicativa en el desempeño de sus tareas académicas 23
Elena M. Díaz Pareja, África María Cámara Estrella
- Recurso multimedia para favorecer el aprendizaje significativo de Química en Medicina en situaciones simuladas de consulta 28
William Anibal Villamil Villar, Layton Jaramillo Soraya Elena, Lina María Vera Cala
- Uso de la herramienta Padlet para fomentar la participación de los estudiantes 33
Victoria Yael López Madrueño

POLITICAL TEXT, LEGISLATION AND THE HISTORY
OF EDUCATION

POLÍTICA, LEGISLACIÓN E HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN

Factores de rezago educativo en alumnos de escuelas indígenas en la región de la Sierra Norte del estado de Oaxaca, México 41

Ana Luz Ramos Soto, Rosendo Martínez Jiménez, Laura Gaytán Bohórquez

EDUCATIONAL METHODOLOGIES
METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Análisis de la autopercepción del aprendizaje de habilidades para la vida en estudiantes de primer semestre 47

Yuly Andrea Barreneche López, Laura Catalina García Mera

Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura Expresión Gráfica del Grado en Ingeniería en Organización Industrial 52

María Linares, Felix Terroba Ramírez

Autoevaluación y Formación Integral en un pregrado de Medicina 56

Miglena Kambourova, Leonor Galindo Cárdenas, Lilliana Villa Vélez

Educational Continuity Plans (ECPs) Regeared, Reevaluated, and Re-strategized during the Covid-19 Pandemic Pandemonium 61

Bob Barrett

El texto artístico como herramienta de enseñanza en las disciplinas humanísticas 63

María Amparo Montaner Montava

Gamificação na Educação: contribuições teóricas e práticas do projeto integrado Game On 65

Isadora Burmeister Dickie, Luiz Paulo de Lemos WIESE, Haro Schulenburg, Berenice Rocha Zabbot Garcia

Herramienta virtual para el diseño de proyectos pedagógicos en

los que se promueva la creación de ambientes de aprendizaje democráticos	71
Paula Andrea Chaparro Castañeda	
Implementación del modelo Student Teams Achievement Division mediante herramientas de TI	74
Edith Olivo García, Raquel Mondragón Huerta, Juan Salvador Hernández Valerio, Marco Antonio Olivo Flores	
Influencia de la integración de prácticas STEM en educación primaria en variables cognitivas y emocionales	77
Francisco Luis Naranjo Correa, Teresa Algaba Aliseda, Guadalupe Martínez-Borreguero, Milagros Mateos Núñez	
La comunidad internet: una respuesta en tiempos complejos Un reto para las Universidades de Costa Rica y América Latina	81
Edwin Gerardo Acuña Acuña	
La ficción cinematográfica como recurso didáctico para el aprendizaje y la identificación de fenómenos sociales implícitos	84
Arnaldo Yuri Muñoz Durand	
La gamificación como apoyo al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje	87
Raquel Mondragón Huerta, Edith Olivo Garcia, Juan Salvador Hernández Valerio	
La taxonomía SOLO: herramienta para la caracterización de víctimas de violencia en la Asociación de mujeres integradas de Santander (AMIR)	89
Alba Pinto Anaya, Aurora Inés Gáfaro Rojas, Catalina Ortega Zambrano	
Práticas avaliativas na BNCC: docência e desafios na implementação da reforma curricular do Novo Ensino Médio	92
Adriano de Araujo Santos, Lúcia Maria Martins Giraffa	
Promoción del bienestar emocional e inclusión desde la evaluación para los aprendizajes estudiantiles	98
Marisol Alvarez Cisternas, Isabel Medina Guajardo, Brunilda Torres	
Ready Player One. Creando experiencias de gamificación en un	

entorno universitario	101
Antonio Montero-Navarro, Thais González-Torres, Diego Corrales-Garay, José-Luis Rodríguez-Sánchez	

THE STAGES OF EDUCATION AND THEIR
CURRICULUM

LAS ETAPAS EDUCATIVAS Y SU CURRÍCULUM

Repertorio original de viola español del clasicismo y romanticismo y su uso en los conservatorios profesionales de música	106
María José Fueyo Muñiz	

CONTINUOUS EDUCATION AND PROFESSIONAL
TRAINING

EDUCACIÓN CONTINUA Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Análisis de la Competencia Tecnológica en Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil	116
Suyis Yajaira Lozano, Lina Marcela Bolívar García	
Desarrollo profesional colaborativo como estrategia para la innovación educativa	119
Marcela del Carmen Brevis Yéber	
El reto de la Formación Profesional Básica	124
Divina Montolío García, Pilar Doñate Lara	
La práctica docente en la Licenciatura en Educación Preescolar	128
Blanca Estela Cortés Barradas, Rudh Diana Morán Sotelo, Diana Mayra Galván Carmona	

THE PSYCHOLOGY OF EDUCATION AND
LEARNING

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL
APRENDIZAJE

Aprendizajes en educación superior durante la pandemia. Construcción de nuevos esquemas de acción Sandra Gómez	141
Espacios conversacionales en educación: prácticas y relaciones de colaboración Carla Hernández Aguilar	144
Influencia del Estrés Académico en el Aprendizaje De Estudiantes Universitarios Mary Lupe Angulo Meza, Aurora Gáfarro Rojas, Marlon Toscano Serrano	148
Narrarse a sí mismo para aprender Nery Esperanza Cuevas Ocampo	152
Volver a estudiar en un Liceo Nocturno. Motivaciones iniciales para reanudar trayectorias educativas discontinuas en tiempos de pandemia Sebastián Mieres Suarez	155

SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION IN
EDUCATION

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN LA
EDUCACIÓN

Alfabetización digital en la formación docente y sus posibilidades para la construcción del tejido social, Colombia German Albeiro Castaño	164
Desigualdades sociales de la brecha digital. Una propuesta desde el concepto de hospitalidad digital Juan Alejandro Henríquez	169

Diseño e implementación de un entorno de entrenamiento para la prevención y gestión del riesgo laboral basado en realidad virtual e interacción háptica 173

Vladimir Cárdenas Bocanegra

El Metaverso se abre paso en la Educación 189

Gastón Sanglier Contreras, Carlos Miguel Iglesias Sanz

Estrategias de alfabetización digital y de gestión para el fortalecimiento de las condiciones educativas y de innovación social: caso de estudio Saman 192

Alejandro Peláez Arango, Eduardo Villegas Jaramillo, German Albeiro Castaño

¿Son útiles las TIC más allá del COVID-19? Un estudio experimental en la enseñanza universitaria. 196

Victoria Branchadell Capdevila, Pilar Segarra Cabedo

SOCIAL ASPECTS OF EDUCATION

ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Aspectos sociales de la educación y la pedagogía crítica 202

Yenny Lorena Rodríguez Cerón

El papel de las Universidades de Turismo en el Desarrollo Turístico Sostenible 236

Ana León-Gómez

Equidad de la educación en Colombia: Población Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales-SISBEN- 239

María Mercedes Díaz Niño, Aurora Gáfarro Rojas, Lina María Vera Cala

Uso de las TIC en la educación remota de emergencia a partir de la contingencia del COVID-19 y su afectación en la calidad educativa en Colombia 243

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

ABSTRACTS

RESÚMENES

Aprender literatura escribiendo. Propuesta para un aula de Secundaria	248
M. Ángeles Díez-Coronado	
Desarrollo de un Stop Motion: Educación plástica y visual como vehículo para la adquisición del inglés como lengua extranjera y Ciencias Sociales	250
Beatriz Chaves Yuste, Gema Földessy Aranda, María Alcalá Franco, Rodrigo Correa Ratón	
Diseño, implementación y evaluación de un programa online para la mejora de inteligencia emocional en padres, madres e hijos	252
Bernardo Luis Bossous	
Enseñanza del Diseño Didáctico Interactivo enfocado a la Museografía Interactiva	254
María Martha Margarita Silva González	
Impacto del uso educativo de la Narrativa Digital en el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato en la asignatura de Biología	256
Josefina Bárcenas López, Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, Alejandra Alvarado Zink, Nicolás C. Kemper Valverde	
Interacción entre la Universidad y la sociedad en el aprendizaje en ámbito laboral y de seguridad social	258
Gerardo Gervasio	
Interface musical entre playlists e Youtube: Interações discursivas do cantor sertanejo	259
Eliane M. Soares Raslan	
Mejora Educativa para introducirse en el Laboratorio	262

Raquel Gil Edo, Eva Falomir Ventura

Prototipo de un Sistema Experto para la Evaluación de Actividades Formativas con Lenguaje Natural Escrito. Fase de Diseño en administración en salud 264

Lucía Patricia Carrillo Velázquez

Sexualidad con Sentido en las aulas 267

María Camila Torres Conde, Diana Carolina Vanegas Moreno

Universidad, estudiantes y comunidad de aprendizaje: WhatsApp como promotor en la construcción del nuevo espacio tecnológico, geográfico y social 269

Mauricio Olivera, Varenka Parentelli Lucas

An Introduction to Critical Literacy in a Group of Fourth Graders Through Critical Literacy Questions (CLQ) and Multimodal Texts 272

Adriana López Gómez

Describiendo el perfil del buen profesor: perspectivas de los directores, docentes y estudiantes 273

Andrea Eva Otero-Mayer, Esther López Martín, Eva Expósito-Casas

Educación a distancia en preescolar durante la pandemia por COVID-19: retos y dificultades en una comunidad rural del estado de Guerrero, México 275

Leslie Karime Serrano Ocampo

Enseñar Historia Económica a partir de una nueva técnica docente: el microlearning 276

Javier Puche Gil

Factores estresantes presentes en docentes de nivel primaria pública ante el regreso a clases 277

Erika Paola Aguilar Velázquez, Mitzi García Ávila, Montserrat Morales Hernández, Sara Unda Rojas

Gamificación de la asignatura de Introducción a la lógica, en un modelo universitario de educación a distancia 278

Ana Gabriela Bejarano Salazar, Roy Aguilera Jinesta, Jorge López Gamboa

- Influencia del género en el conocimiento y uso de las TIC del
alumnado universitario 279
Alexander Constante Amores, David García Fresnadillo, Julio
Ramírez, Florencio Moreno Jiménez, María Rocío Cuervo Rodríguez
- Juego de rol como recurso didáctico para la enseñanza de la
Historia 280
Camila Patricia Azócar de la Cruz
- La Educación Transmedia: Incidencia del uso de las Tecnologías
en el contexto de la pandemia y su relación con el aprendizaje 281
Neyda Zamora, Everardo Víctor Jiménez, Daniel Henry Peña, Yudith
Elieth Navarrete
- La técnica "Personas": cómo aplicarla correctamente, un ejemplo
para usuarios de la Generación Z 282
Germán Rodríguez-Perujo
- Percepción de los docentes del Programa Académico de
Educación Inicial de una Universidad Privada de Lima, respecto a
la carpeta docente virtual 283
Yrene Gloria Chamorro Bacilio, Heraclio Campana Añasco
- Uso de redes sociales como estrategia pedagógica en el curso de
Práctica en Responsabilidad Social 284
Claudia Marcela Benavides Clavijo

[HIGHLIGHTED THEME]
EDUCATION AND TRANSMEDIA
COMMUNICATION: NEW NARRATIVES

[TEMA DESTACADO]
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
TRANSMEDIA: NUEVAS NARRATIVAS

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

As novas mídias e o ensino no Brasil: os primeiros passos das narrativas transmídias no Ensino Médio

Kelly Alves Coelho, Rodrigo Alcantara Gaspar
Universidade Sagrado Coração / Universidade São Judas Tadeu, Brazil

A educação básica no Brasil acontece por etapas; educação infantil (EFAI), ensino fundamental I, II (EFAF) e o ensino médio (LIBÂNEO, 2006), todas devem ser pautadas pela prática social, que está inter-relacionada com o contexto sociocultural e as interpretações pedagógicas consideradas efetivas nos últimos anos, tal complexidade envolve um sistema acadêmico de diferentes temas que transpassam o currículo comum e suas disciplinas para encontrar sentido prático da teoria que deixa de ser pensada de forma separada. Toda essa praticidade está diretamente relacionada as mídias uma vez que a tecnologia serve ao propósito de unificar e facilitar a pluralidade temática do processo de ensino. Os recursos tecnológicos são condutores para a mudança de paradigmas dos alunos porque estão atrelados fundamentalmente à metodologia aplicada pelo profissional, quando isso acontece, a aprendizagem torna-se significativa e constante, em outras palavras, a tecnologia é apenas o meio para uma construção inexorável de saber.

Rever a metodologia requer mais do que mudar a maneira de entrar em uma aula ou mesmo mudar os exemplos que usam na lousa para não ser repetitivo. Ser reflexivo requer mais: O Brasil está mudando, já chama o ensino médio tradicional, de “novo ensino médio”, que apresenta uma composição curricular de disciplinas comuns e itinerários formativos que podem ser escolhidos pelos discentes. A construção de uma base nacional comum curricular (BNCC), documento norteador dessa transformação, permite que todo o ensino seja ressignificado na base; estrutura, metodologia, disciplina, carga horária e objetivos gerais/ específicos.

A educação parte da interação comunicativa, e a tecnologia favorece o protagonismo do educando através de relações próximas com sua realidade. Com o advento das interfaces digitais, um paradigma tecnológico é criado na educação. Como acompanhar mudanças tão rápidas e significativas e transformá-las em aprendizagem no cotidiano escolar? A cultura de convergência parte do pressuposto do processo cultural de construção da informação por meio da produção coletiva de

significados (JENKINS, 2010), ou seja, o fluxo de múltiplas plataformas conectado com as experiências individuais gera nos consumidores a busca pelos conteúdos para fins de acepção e identidade. As narrativas transmídias, histórias atreladas e distribuídas em diferentes mídias, são frutos dessas convergências, pois ultrapassam os limites do meio de comunicação por manter como princípio as interações sociais desses consumidores: transpor isso para o processo educacional permite criar estratégias para que o desenvolvimento pedagógico por diferentes mídias seja efetivo na vida escolar, visto que a transformação educacional deve ser pautada na inteligência coletiva (colaboração, compartilhamento e esforços de diferentes grupos da comunidade escolar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANCLINI. G.N. (1995) *Consumidores y ciudadanos – conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F. Editorial Grijalbo S.A de C.V.
- CANCLINI. G.N. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D.F, Editorial Grijalbo, S.A, 1989.
- FERNANDES, Fábio. *Transmídias e interfaces digitais na educação*. Editora Senac (2020), São Paulo.
- FREIRE, P. (1987) *A pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2002) *Educación y cambio*. 5ª edición. Buenos Aires: Galerna.
- GONFIANTINI, V. (2016) *El kairos educativo. Re-significar la fomación docente desde da práctica del formador*. Rosario: Laborde Editor. Cap. 5. Respuestas para resucitar la misión del enseñante. Conclusión.
- JENKINS, Henry. *A cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009 (2006). Tradução de: Suzana Alexandria.
- LIBÂNEO, José et al. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. In: *Organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino*. São Paulo: Cortez, 2006
- MITTERMAYER, Thiago. *Narrativa transmídia: uma releitura conceitual*. São Paulo: Editora COD3S, 2017.
- SUAREZ, M. (2000) “Las corrientes pedagógicas contemporâneas y sus implicaciones em las tareas del docente y en el desarrollo curricular”, en *Revista Acción pedagógica*. Vol. 9Nº 1 y 2.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Edutubers de éxito. Una comparación entre España y Portugal

Daniel Pattier
Universidad Complutense de Madrid, Spain

INTRODUCCIÓN

La educación informal a través de plataformas como YouTube está creciendo en las últimas décadas debido a la mejora y expansión de la tecnología y al aumento de contenidos educativos digitales gratuitos en la red. Además, cabe resaltar que, en la época de la pandemia de la COVID-19, los edutubers se convirtieron en verdaderos referentes y salvaguardas de numerosos procesos formativos en todo el mundo (Pattier, 2021a).

Esta investigación se aproxima a los creadores de contenido educativo en YouTube, los edutubers, con el objetivo de comparar algunas variables diferenciadoras entre los países de España y Portugal.

MÉTODO

El método se basa en la exploración de los canales educativos con más suscriptores en YouTube a través de NoxInfluencer, una herramienta analítica de redes sociales que permite hacer comparaciones entre países. Se delimitó la muestra en la obtención de los 10 mejores canales de YouTube de España y Portugal señalados en dicha página teniendo en cuenta el número de suscriptores. Para ello se señaló, además de los países indicados, la categoría "Educación" y "Formación". La búsqueda se realizó el 18 de marzo de 2022. De este modo se obtuvo una muestra total de 20 canales (10 por cada país).

RESULTADOS

Los resultados muestran las diferencias entre España y Portugal teniendo en cuenta las siguientes variables: número de suscriptores, número de visualizaciones, número de vídeos del canal, año de creación del canal, temática, idioma y género del edutuber.

En cuanto al número de suscriptores y número de visualizaciones totales es evidente que la muestra española posee significativamente mayores números que la muestra portuguesa. Además, en la muestra de canales lusos se percibe una cierta correlatividad entre el número de suscriptores y el número de visualizaciones, mientras que en los de España no. Por otro lado, la muestra de canales españoles evidencia una cierta correlatividad entre el número de vídeos del canal y el número de visualizaciones totales, mientras que en la muestra portuguesa no. En cuanto al año de creación del canal de YouTube, no se aprecian diferencias llamativas entre los dos países. Ambos evidencian una mayoría de canales creados a partir del año 2014. Es reseñable que en la muestra portuguesa aparece un canal de relativa reciente creación (2020) y que ocupa la cuarta posición en el ranking. Las temáticas son variadas en las muestras de los dos países. Por un lado, destaca en la muestra española el posicionamiento de dos canales que tienen que ver con las Ciencias de la Salud, concretamente con la fisioterapia. Por otro lado, en la muestra portuguesa se aprecia una clara preferencia por los canales del área de negocios y, más concretamente, con los que tratan sobre criptomonedas. Asimismo, en cuanto al idioma, la muestra de canales españoles evidencia una preferencia (80%) de utilización del español de España. Sin embargo, en la muestra de canales portugueses se observa una tendencia a la utilización de idiomas extranjeros (80%) sobre todo del inglés, mientras que el uso del portugués se hace con acento brasileño. Por último, ambas muestras están mayormente representadas por hombres que por mujeres. En la muestra de España el 50% de los canales son liderados por edutubers hombres, el 40% por ambos géneros o indefinido, y el 10% por mujeres. En la muestra de Portugal, el 70% de los creadores de contenido que lideran los canales son hombres, el 10% son de ambos géneros o indefinido, y el 20% son mujeres.

DISCUSIÓN

España y Portugal poseen ciertos parecidos y diferencias en cuanto a los canales educativos de YouTube se refiere. Como podemos observar, su uso educativo no solamente está centrado en la educación formal (Díaz et al., 2020; García-Martín & Cantón-Mayo, 2019) sino también en un nivel informal (Rangarajan et al., 2019).

España posee mejores estadísticas en sus canales educativos de YouTube (Pattier, 2021a) mientras que el impacto de los canales portugueses es menor en este sentido, y, como podemos comprobar, está muy influenciado por Brasil y por una tendencia a abrirse internacionalmente a consumidores de vídeos mediante la utilización del idioma inglés. Como se puede observar en los resultados, existen ciertas

correlaciones dependiendo del país y del número de suscriptores, número de visualizaciones o número de vídeos del canal. Sin embargo, podemos considerar, a nivel general, que en el reto de ser edutuber (López et al., 2020) la cantidad de una variable no tiene por qué estar íntimamente ligada con la cantidad de otra.

Muchas de las temáticas de los canales son variadas, lo que permite que los contenidos lleguen a un mayor abanico de usuarios, mientras que otros canales sí se pueden encuadrar dentro de algunos determinados campos, como se ha señalado anteriormente, y como remarcan otras investigaciones (Vizcaíno-Verdú y Contreras Pulido, 2019).

Asimismo, destaca una clara brecha de género en los edutubers de ambos países. En este aspecto, y siguiendo a Pattier (2021b) podemos destacar como posibles causas de esta brecha la exposición mediática o el tiempo que dedican los creadores de contenido educativo a sus canales de YouTube, donde se percibe una clara diferencia siendo las mujeres las que menos tiempo le dedican, probablemente forzadas por la asunción de roles de cuidado y de tareas del hogar.

CONCLUSIÓN

Se concluye que los canales españoles tienen mejores estadísticas que los portugueses, y se hace patente la necesidad de un tiempo relativo para alcanzar el éxito en YouTube, aunque con excepciones. Además, se percibe una llamativa preferencia en la muestra española por canales del área de fisioterapia, mientras que, en los canales portugueses, se observa una tendencia hacia el ámbito de los negocios y de las criptomonedas. Los canales españoles tienden a comunicarse en español, mientras que los portugueses se abren a otros idiomas, sobre todo al inglés, y se observa una clara influencia de edutubers brasileños. Por último, es evidente una brecha de género en los edutubers de ambos países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, A. L., Moreno, M. J. G., & Piqueras, C. C. (2020). Youtube as a teaching resource in the University. *EDMETIC*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051>
- García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Teachers 3.0: Patterns of use of five digital tools. *Digital Education Review*, 35, 202-215. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.202-215>
- López, L. L., Maza-Córdoba, J., & Tusa, F. (2020). Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E25), 188-200.

- <https://www.proquest.com/docview/2350120559>
- Pattier, D. (2021a). Referentes educativos durante la pandemia de la COVID-19: El éxito de los edutubers. *Publicaciones*, 51(3), 533-548. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18080>
- Pattier, D. (2021b). The gender gap among EduTubers and the factors significantly influencing it. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 313-319. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.732>
- Rangarajan, K., Begg, K., & Somani, B. (2019). Online digital media: The uptake of YouTube-based digital clinical education (DCE). *American Journal of Distance Education*, 33(2), 142-150. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1582308>.
- Vizcaíno-Verdú, A., & Contreras Pulido, P. (2019). From the classroom to the universal online school: Thematic dimensions on youtube channels. *HAMUTAY*, 6(3), 12-25. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1841>

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Enseñar y aprender la magia de la literatura sin tecnología: cuando el camino nos lleva (hacia las) palabras

Marta Mitjans Puebla

Universidad Europea de Andorra, Andorra

Actualmente, puede parecer oximorónico desvincular todo proceso educativo de las nuevas narrativas que empiedran un aprendizaje bañado de elementos tecnológicos, proveedores de herramientas que, entre otros aspectos, fomentan la agilidad mental, la capacidad de interconectar ideas, el diálogo permanente con los estímulos externos y la rapidez en la capacidad de pescar información fácil desde la inmediatez. Si bien cada vez son más las (des)ventajas de una revolución digital que se instaura en instituciones educativas formales, informales y no formales, con la finalidad de estructurar un nuevo modo pedagógico que transfigura el lenguaje mediante el cual nos comunicamos (con) el mundo desde el proceso de aprendizaje, perduran, también, disciplinas donde la vieja usanza prevalece. En este aspecto, tal vez es pertinente recordar que la disciplina literaria, aquí, tiene su rincón: se trata, precisamente, de un saber que, dada la complejidad hermenéutica que requiere en su análisis, así como en cuanto a una aproximación teórica-crítica de índole comparativa, conlleva también un deje humanístico (del que no se puede desdeñar un componente sensible: lo que permite, en parte, la configuración del mundo interior de quien lee y escribe — en términos fenomenológicos, y citando las preceptivas merleau-pontianas, la "*dimensión intérieure du senti*" (MERLEAU-PONTY, ed. 2010)—). En esta ponencia, y mediante un análisis de una breve composición poética, a la luz de una obra musical, se abordará el poder emocional que brota de toda aproximación literaria, como motor de una transfiguración educativa en las Ciencias Humanas y, particularmente, en la formación intelectual y álmica, con la finalidad de demostrar que, si bien la tecnología educativa nutre nuevas formas de pensar y de proceder en cuanto a las metodologías de aprendizaje, hay algo hondo y sencillo que perdura, como un recuerdo, en el proceso de aprendizaje y vivencia literarios: la *emocionalidad*, una serie de competencias que se pueden fomentar, perfectamente, sin ningún intermediario tecnológico que requiera nuevas

estructuras o nuevas formas de alejarnos de la realidad tangible, para aprender. Las competencias emocionales que se derivan de todo proceso intelectual son, pues, tan importantes como la formalidad, en el marco del aprendizaje literario. Una prueba sería el vigor del efecto del tono en las primeras lecturas en voz alta, que remembran el poder de la narración oral, desde la infancia hasta la vida adulta (donde conservamos, también, un/a niño/a que necesita que le cuenten cuentos), y que perdura a pesar de los grandes avances tecnológicos en el campo de la educación. No se pretende, sin embargo, criticar aquí las facilidades tecnológicas educativas, pues son muchas. Únicamente, resaltaremos cómo, sin tecnología, es posible aprender y vivir la Literatura, como disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbona, G. 2008, *El acontecimiento como categoría del cuento contemporáneo*, Arco Libros, Madrid.
- Barthes, R. 1964, « Rhétorique de l'image », *Communications*, 4, Persée, Paris.
- Baudrillard, J. 1978, *Cultura y simulacro*, trad. par Pedro Rovira, Kairós, Barcelone.
- Camplin, J., Ranauro, M. 2018, *Le livre dans le tableau*, Thames & Hudson, Londres.
- Conangla, M., Soler, J. Soler, L. 2012. *Emocions: les raons que la raó ignora*. Barcelona: Pòrtic Atrium.
- Mallarmé, S. 1876, « L'après-midi d'un faune : Églogue », *Les hommes d'aujourd'hui*, Paris, dans Frantext.
- Merleau-Ponty, M. 1981, *Approches phénoménologiques*, Hachette, Paris.
- Merleau-Ponty, M. 2010, « L'œil et l'esprit » ; « Le visible et l'invisible » ; Œuvres, Gallimard, Paris.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Percepciones de los alumnos universitarios del Grado de Educación Primaria sobre su competencia comunicativa en el desempeño de sus tareas académicas

Elena M. Díaz Pareja, África María Cámara Estrella
Universidad de Jaén, Spain

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la competencia comunicativa se entiende como un conjunto de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que son necesarias para el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la convivencia, ya que la coexistencia humana precisa de una comunicación eficaz que haga de mediadora (Bermúdez y González, 2011). El desarrollo de la competencia comunicativa en la Universidad viene justificado por diversos motivos (Núñez-Cortés y Moreno-Núñez, 2017): el carácter propio que tiene la comunicación que se lleva a cabo en ella, los géneros discursivos de cada disciplina que el alumnado debe conocer y manejar y, por último, la necesidad que tiene la Universidad de formar al alumnado para su inclusión en el ámbito universitario y académico. Por ello, podemos considerar que las habilidades profesionales fundamentales que se deben desarrollar en el estudiante universitario, están relacionadas con las habilidades comunicativas, las cuáles influyen en la mejora de los resultados académicos, las relaciones interpersonales, su nivel de satisfacción con los docentes y su modo de actuar en la comunidad (Tejera y Cardoso, 2015).

En este sentido, podemos decir que la comunicación adquiere una gran importancia en el ámbito educativo, ya que cada profesional debe adquirir y dominar las herramientas necesarias para poder convertirse en un comunicador competente (Pompa y Pérez, 2015), condición necesaria para llevar a cabo su actividad docente. Consideramos que los futuros docentes deben adquirir y desarrollar esta competencia ya que será fundamental en su futura labor educativa.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y SU RELEVANCIA EN LOS GRADOS DE MAESTRO

El análisis realizado por Aguirre (2005), pone de manifiesto que el tema de la competencia comunicativa ha sido estudiado desde diferentes ámbitos y áreas: *percepción lingüística, carácter psicológico, enfoque comunicativo y enfoque pedagógico*. En la sociedad actual, los conocimientos se generan y emiten utilizando múltiples canales y códigos, es decir, la información se obtiene y divulga a través de diversos formatos, como imágenes, textos, gráficos... (Prado, 2001; Ruiz-San Miguel et al., 2020). A pesar de ello, la comunicación real y directa que se da en las aulas requiere de ciertas habilidades y destrezas que muchos alumnos universitarios, concretamente los futuros docentes, no poseen, es decir, no son o no se sienten competentes en este ámbito.

Por ello, en la formación inicial de los futuros docentes la competencia comunicativa adquiere una gran relevancia (Bernal y Teixidó, 2012), dado el carácter interactivo y social de dicha profesión. Además, la enseñanza por su propia naturaleza se considera un acto comunicativo, en el que la comunicación oral y escrita, junto con la no verbal, son dimensiones a tener en cuenta (Cano, 2005). De hecho, se puede decir que gran parte de las interacciones que tienen lugar dentro del aula, se producen a través de los usos lingüísticos orales y escritos, por ello, es necesario el uso correcto y el desarrollo de dichos usos.

Diferentes estudios (Zlatić et al., 2014; Herrero et al., 2012) investigan las habilidades comunicativas que tienen los docentes, en formación y en ejercicio. Los resultados demuestran, por un lado, que los futuros docentes necesitan planes de formación en los que se trabajen específicamente las habilidades comunicativas y por otro, que los profesores en activo necesitan programas para mejorar las competencias en comunicación.

METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de conocer el grado de adquisición de la competencia comunicativa en los estudiantes del Grado de Educación Primaria, en las Universidades de Oviedo y Jaén, se elaboró un cuestionario que constaba de 39 ítems cuya escala de respuesta era: Nunca (N), Casi Nunca (CN), Con Frecuencia (CF), Casi Siempre (CS), Siempre (S) y No Procede (NP). El cuestionario se pasó a 149 sujetos de la Universidad de Jaén (UJA) y 125 de la Universidad de Oviedo (UOV), de los Grados en Educación Primaria. El total de participantes en la investigación fue de 274 sujetos.

Para analizar los resultados de dicho cuestionario, se han agrupado los ítems del mismo en las dimensiones aconsejadas por el Consejo de

Europa (2002): *Competencia lingüística* (ítems del 1 al 15 y del 17 al 19); *Competencia socio-lingüística* (ítems 16 y del 20 al 27); *Competencia discursiva* (ítems del 28 al 34); *Competencia funcional* (ítems del 35 al 38)

RESULTADOS

Los resultados muestran que en la *dimensión lingüística* apenas existen diferencias entre los alumnos de las universidades de Oviedo y de Jaén. Ambos grupos manifiestan no tener errores ortográficos en los exámenes y trabajos, no tener dudas en el uso de los signos de puntuación, no tener dudas en el uso de las formas verbales y no encontrar dificultades en la redacción de los trabajos académicos. En la *dimensión sociolingüística* destacamos la realización de exposiciones en clase, en las que los alumnos de la universidad de Oviedo responden que casi nunca tienen este problema mientras que los alumnos de Jaén lo perciben con frecuencia. Por otro lado, el alumnado de ambas universidades tiene en cuenta la modulación y seguridad en la voz, como mecanismo que transmite seguridad. En la *dimensión discursiva* ambos grupos manifiestan saber estructurar las ideas al redactar textos, saber citar adecuadamente las fuentes referenciadas, utilizar fuentes diversas en sus trabajos y no les resulta difícil reelaborar la información recogida y exponerla con sus propias palabras. Por último, la *dimensión funcional* muestra altos grados de acuerdo en la atención a las exposiciones orales, el respeto a los compañeros en sus discursos y la defensa de ideas, opiniones y creencias de manera respetuosa.

CONCLUSIONES

Aunque los participantes en esta investigación se perciben con una capacidad comunicativa adecuada en todas las dimensiones que hemos estudiado, estos datos entran en contradicción con los resultados obtenidos en diferentes investigaciones como la desarrollada por Gallego y Rodríguez (2014), en la que concluyen que los alumnos del Grado de Maestro en Educación Física muestran limitaciones en esta competencia; o la realizada por Herrero et al. (2012), en la que se concluye que el alumnado presenta dificultades a la hora de desarrollar esta competencia, fundamentalmente asociadas a problemas de seguridad o timidez en las exposiciones orales. Además, los resultados obtenidos también difieren de la observación diaria que hace el profesorado, el cuál ve cómo el alumnado, en general, tiene dificultades para expresarse correctamente a nivel de vocabulario, el uso de signos de puntuación, de tildes, de concordancia y, sobre todo, del vocabulario específico de la materia que estudian, siendo este un hecho que nos preocupa ya que entendemos que la competencia comunicativa es

fundamental y muy necesaria para el ejercicio de la labor docente. En este sentido, se hace necesario introducir algunos cambios en la formación inicial de los docentes, con estrategias que potencien la comunicación oral y escrita en el aula universitaria (Reche et al., 2019) y la conviertan en un espacio de comunicación en el que desarrollar las habilidades comunicativas (Gràcia et al., 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Médica Superior*, 19 (3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quorum Académico*, 8 (15), 95-110. Recuperado de: <https://hermeneutiq.files.wordpress.com/2015/03/dialnet-lacompetenciacomunicativa-3998947.pdf>
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2012). La competencia comunicativa en la formación del profesorado. En J.L. Bernal y J. Teixidó. *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis. 119-144.
- Cano, M^º E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M.; Josep, M.; Astals, M. y Rouaz, K. (2019). La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 16 (2), 103-125. Recuperado de: <https://doi.org/10.14632/mjse.2019.16.103>
- Herrero, R.; Martín, M^º A. y Quintero, B. (2012). Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinares. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento (Etic@net)*, 12 (1), 106-126. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v12i1.16835>
- Núñez, J.A. y Moreno, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas. Universidad del Norte*, 26, 44-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416726>
- Pompa, Y. y Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 160-167.

- Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, 8 (16), 161-170. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C16-2001-22>
- Reche, E., Martín, M.A. y González, I. (2019). Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos en la universidad. *Perfiles educativos*, XLI (165), 131-146. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59170>
- Ruiz-San Miguel, F.J.; Ruiz-Gómez, L.; Hinojosa-Becerra, M. y Maldonado-Espinosa, M. (2020). *Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje*. En 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 1-16. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9140998>
- Tejera, J. F. y Cardoso, M^a A. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (2), 168-172. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus23215.pdf>
- Zlatic, L.; Bjekić, D.; Marinkovića, S. and Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.265.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Recurso multimedia para favorecer el aprendizaje significativo de Química en Medicina en situaciones simuladas de consulta.

William Anibal Villamil Villar, Layton Jaramillo Soraya Elena, Lina María Vera Cala

Universidad Nacional de Colombia, Colombia / Universidad de Granada, Spain / Universidad Industrial de Santander, Colombia

INTRODUCCIÓN

Las nuevas narrativas digitales, propiciadas por el uso de las TIC en educación, permiten la introducción dinámica de lenguajes visuales, auditivos y sensoriales al proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando el diseño de nuevas experiencias de aprendizaje significativo en las que el estudiante adopta un rol activo en la construcción de conocimiento. Según Hermann (2015), el principal aporte de las narrativas digitales al acto educativo se relaciona con los sistemas de interacción, que permiten el paso de la comunicación unidireccional hacia la comunicación multidireccional y facilitan el desarrollo de un sistema de interrelaciones para expandir el conocimiento, potenciando el uso pedagógico de diferentes lenguajes como el sonoro, el visual y el sensorial.

Por tanto, se hacen convenientes planteamientos didácticos que integren estos elementos, que cristalicen en propuestas particulares y trasciendan el aprendizaje memorístico y repetitivo. En este marco, se ha diseñado el recurso didáctico interactivo *Soluciones con Empatía*, con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo de las unidades de concentración de las soluciones para estudiantes de primer semestre de la titulación en Medicina, por tratarse de un tema de suma importancia en la práctica médica, que generalmente se aprende realizando ejercicios de forma mecánica y repetitiva, proceso que, aun siendo necesario, no favorece la motivación por el saber.

RECURSO DIDÁCTICO SOLUCIONES CON EMPATÍA



El recurso se diseñó como presentación interactiva en el software *Genially*, con navegación reticular, permitiendo a cada estudiante tomar su propio



camino y sumergirse en las situaciones planteadas en el orden que decida. El nombre *Soluciones con Empatía* indica el contenido tratado: soluciones o mezclas homogéneas, pero también se refiere a que el estudiante debe dar solución a una serie de retos en los que deberá ponerse en los zapatos del otro, para fomentar comportamientos empáticos.

El propósito es que el estudiante resuelva ejercicios sobre la concentración de las soluciones en situaciones relacionadas con el consumo de alcohol y su impacto en el organismo, por tratarse de situaciones cotidianas de consulta médica, para que las relacione con la normatividad vigente y tome decisiones teniendo en cuenta la ética médica, como se muestra en la Tabla 1. Al terminar cada reto se realiza la retroalimentación respectiva y la explicación de los ejercicios.

El recurso puede verse en el enlace: [Soluciones con Empatía](#).

Tabla 1: Personajes, situaciones y retos de Soluciones con Empatía.

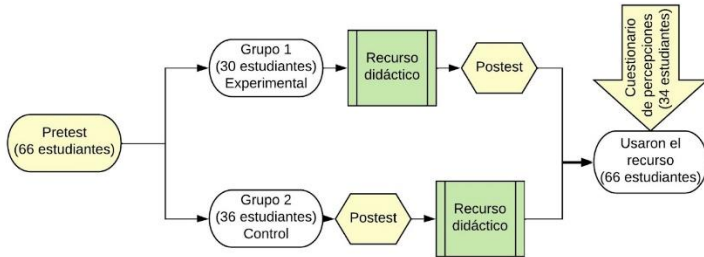
Personaje	Situación	Ejercicios sobre soluciones	Dilema ético
 <p>Mujer trabajadora desilusionada del amor</p>	<p>Mujer con el corazón destrozado se toma unas cervezas y al otro día se siente muy mal para ir a trabajar.</p>	<p>Calcular los mL de alcohol consumidos a partir del % Vol.</p> <p>Calcular la concentración molar de alcohol en sangre.</p>	<p>¿Expediría una incapacidad médica para la mujer desilusionada del amor?</p>
 <p>Hombre alegre y muy bailarín</p>	<p>Hombre bailarín quien después de tomarse unos vinos en una fiesta siente que se va a morir.</p>	<p>Calcular los mL de alcohol consumido a partir del % Vol.</p> <p>Determinar la cantidad de alcohol letal según el peso.</p>	<p>¿Recomendaría al bailarín subir de peso para evitar la muerte por consumo de alcohol?</p>

 <p>Joven exitosa adicta al trabajo</p>	<p>En la celebración de su cumpleaños en la oficina se toma un vaso de ginebra y pierde la licencia de conducción.</p>	<p>Calcular la concentración de etanol en sangre expresada en gr etanol/dL de sangre.</p> <p>Calcular el tiempo de suspensión de la licencia según el grado de alcohol y la normatividad colombiana.</p>	<p>¿Ayudaría a la joven exitosa adicta al trabajo certificando que estaba apta para conducir?</p>
 <p>Viejito pero sabroso</p>	<p>Después de unas copas viaja en bicicleta y tiene un accidente de tránsito.</p>	<p>Relacionar la concentración molar de alcohol en sangre con el riesgo relativo de accidente.</p> <p>Calcular el grado de embriaguez a partir de la concentración en g/dL y la normatividad colombiana.</p>	<p>¿Alteraría el resultado del examen de alcoholemia del paciente, para que el seguro asuma los costos del accidente?</p>

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Para la intervención pedagógica se realizó un estudio experimental con un diseño intergrupar de dos grupos aleatorios (experimental y control) en el que participaron 66 estudiantes de la asignatura Química Básica para Ciencias de la Salud. Se aplicó un test pre y post al uso del recurso y un cuestionario para conocer la percepción de los usuarios sobre su aprendizaje. El proceso se muestra en la Imagen 1.

Imagen 1. Diagrama de la intervención pedagógica.

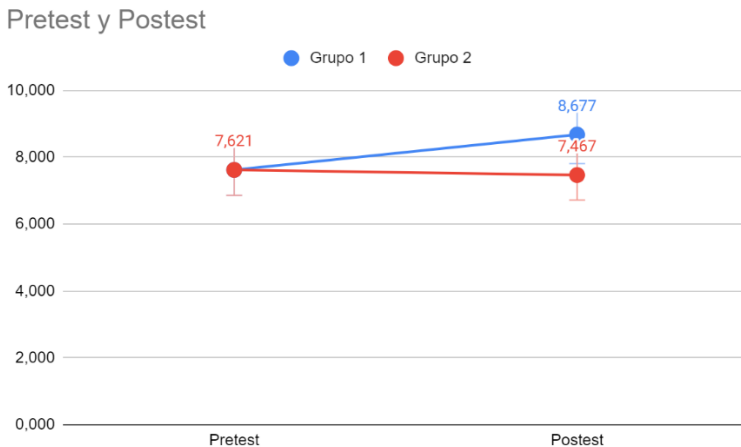


RESULTADOS

Tabla 2. Resultados del pre y postest

Test	Media	Desviación
Pretest (N=66)	7.621	2.835
Postest Grupo experimental (N=30)	8.677	1.141
Postest Grupo control (N=36)	7.467	1.766

Imagen 2: Gráfica de las medias del pre y postest



El tamaño de efecto calculado con las notas media del postest de los dos

grupos fue 0.80 (tamaño del efecto grande), con un intervalo de confianza del 95%.

Con respecto al cuestionario, el 97.1% de los participantes estuvo de acuerdo en que el contexto clínico y ético del recurso fue apropiado para favorecer el aprendizaje significativo y favoreció su motivación por aprendizaje del tema; el 91.3% indicó estar de acuerdo con que usar el recurso mejoró su percepción sobre la importancia del tema en su vida profesional; y el 97.1% estuvo de acuerdo con que usar el recurso mejoró su destreza en el cálculo de la concentración de las soluciones.

CONCLUSIÓN

El efecto del recurso y las percepciones positivas de los estudiantes sobre el aprendizaje y la motivación fueron propiciadas por el diálogo entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento tecnológico de los profesores que participaron en el diseño del recurso, con el propósito de encontrar mejores formas de promover el aprendizaje de los estudiantes, aprovechando las ventajas de los nuevos lenguajes multimedia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. 19, 253-269.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Uso de la herramienta Padlet para fomentar la participación de los estudiantes

Victoria Yael López Madruño
Universidad Autónoma de Guadalajara, Mexico

INTRODUCCIÓN

La participación en el aula de clase, es un elemento primordial que abona al aprendizaje de los estudiantes, puesto que de esta manera se expresan o intercambian opiniones sobre determinado contenido aprendido en el aula; es por esto que si no existe participación en clase, el intercambio de ideas no se podrá llevar a cabo de la misma manera. Ya que:

La educación ha tenido un avance significativo, por ende, el docente debe fortalecer sus conocimientos en el manejo de plataformas digitales, ya que, se ha comprobado que insertar estrategias metodológicas y recursos didácticos al momento de impartir la clase mejora el proceso de enseñanza aprendizaje, con el único fin de poder cumplir con los objetivos propuestos, para así obtener una educación de calidad (Peña & Otálora, 2018).

Participar en el aula de clase, en algunos alumnos genera temor, vergüenza, flojera, apatía, etc; se pudiera pensar que teniendo clases virtuales esto es más sencillo, pero en ciertas situaciones no es así.

A lo largo de esta pandemia, en las clases impartidas en la licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en Jalisco, México; me he percatado que al alumnado no le gusta o interesa participar ya sea manera virtual o presencial; es por esto que busqué diversas estrategias como: elegir quien debía participar y/o seleccionar un número de lista; pero ninguna de estas opciones resultaron favorables. Por esta razón, decidí emplear la herramienta Padlet, la cual ya había utilizado hace un tiempo y me había funcionado.

Se utilizó esta herramienta en dos cuatrimestres de la licenciatura en Educación, en un grupo de último cuatrimestre en la materia de Seminario de Investigación Educativa (año 2021) y en otro de quinto cuatrimestre, con la materia de Metodología de la Investigación (año 2022). Teniendo resultados favorables.

Es por esto que, la herramienta padlet es un recurso muy útil para fomentar la participación en los estudiantes, ya que pueden no solo escribir sus reflexiones sobre el tema aprendido en clase, sino también expresar sus emociones y/o sentimientos mediante imágenes, puesto que esta herramienta te permite adjuntarlos.

OBJETIVOS

Motivar y generar participación en los estudiantes de la licenciatura en Educación por medio de la herramienta Padlet.

BASES TEÓRICAS

1. La participación en el proceso de aprendizaje

Para un docente, es imprescindible contar con la participación de sus estudiantes, puesto que de esta manera se podrá notar si los alumnos están prestando atención, comprendiendo, analizando y reflexionando los contenidos aprendidos en el aula.

Sin lugar a duda, algunas veces es complicado que los educandos participen y es entonces cuando el docente pone en práctica las estrategias que conoce para generar participación en el aula; en ocasiones sin éxito, lo que hace que el profesor busque otras herramientas que le ayuden a obtener un resultado favorable en cuanto a la participación de sus alumnos. Es por esto que de acuerdo a Pedró (2017):

Las herramientas tecnológicas son implementos necesarios en el proceso de clases, más aún, en la visión que tiene la época actual de educar niños, niñas y jóvenes, por ende, sean parte de innovaciones y trabajo cooperativo, mediante actividades creativas que motive el aprendizaje e intercambio de ideas, que sirvan de aporte para fortalecer conocimientos y habilidades dentro del ámbito educativo.

Por esta razón, en el apartado siguiente se describirá de qué manera se utilizó esta herramienta para fomentar la participación de los estudiantes en las clases híbridas en la Universidad Autónoma de Guadalajara.

2. El uso de la herramienta Padlet en las clases

Al inicio de las clases de los respectivos cuatrimestres, me percaté que los estudiantes no querían participar, al preguntarles la razón de esto, algunos mencionaban: “me da pena”, “me aburre hacerlo”, “no me gusta hablar, prefiero escribir”. Es por esto que se tomó la decisión de utilizar la

herramienta Padlet para generar participaciones en los alumnos y de esta manera poder intercambiar las reflexiones/opiniones de los temas vistos en clase.

Las materias en donde se utilizó la herramienta Padlet fueron: Seminario de Investigación Educativa y Metodología de la Investigación; entendiendo que ambas son de carácter teórico y normalmente tienden a ser "aburridas" para los alumnos; partiendo de esto y de que en el transcurso de las clases no había participación se decidió utilizar la herramienta para que la clase fuera un poco más lúdica y no se sintiera solamente teórica. Por lo tanto, haciendo referencia a (Rojas & Romero, 2019):

Al utilizar recursos tecnológicos en las clases, permiten que la interacción sea dinámica y productiva, mediante la utilización de Padlet como herramienta, a través, de un panel en blanco se puede crear murales o pizarras virtuales, de este modo, compartir diferentes contenidos como videos, imágenes, audios, esquemas, archivos, entre otros; los cuales se pueden guardar según la preferencia de los docentes o estudiantes, de esta forma, se trabaja colaborativamente intercambiando o compartiendo contenido.

Cabe resaltar que en la Universidad Autónoma de Guadalajara, los estudiantes tienen la libertad de acudir o no a clases en este tiempo de pandemia; independientemente si estaban en el aula o no; las participaciones verbales eran escasas, es por esto que se decidió utilizar la herramienta Padlet para motivar la participación al menos por escrito, para posteriormente darle lectura a las participaciones de todos e intercambiar ideas acerca de las reflexiones hechas en Padlet; de igual manera volviendo a utilizar la herramienta y/o de manera verbal (sincrónica o asincrónicamente). Puesto que:

La aplicación Padlet permite realizar un trabajo sincrónico, asincrónico y dinámico, a su vez, motiva la realización de actividades escolares, despierta el interés por adquirir el conocimiento, facilita la información y convierte al educando en autor de su propio aprendizaje, es decir, el docente acciona como guía, promueve el trabajo colaborativo y transforma de manera creativa los procesos pedagógicos, con la finalidad de lograr la excelencia académica (Méndez & Concheiro, 2018).

POBLACIÓN

Se utilizó la herramienta padlet en dos grupos. El primero de ellos, eran del último cuatrimestre de la licenciatura en Educación, el cual contaba con 20

estudiantes, donde solo eran 3 hombres y el resto mujeres; mientras que en el otro grupo, de la misma licenciatura pero de quinto cuatrimestre eran 16 alumnas (es decir, todas mujeres).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con un enfoque mixto y de alcance descriptivo, ya que haciendo referencia a (Hernández et al, 2014) el estudio descriptivo es aquel que tiene por objeto especificar propiedades y características importantes del fenómeno a analizar (grupos, comunidades, procesos, etcétera), pero no busca especificar cómo se relacionan estos.

Se realizaron entrevistas abiertas acerca de la herramienta a los estudiantes y encuestas de satisfacción de la escala del Likert a los 36 estudiantes de los dos cuatrimestres.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De los 36 estudiantes 30 emitieron su participación reflexionando sobre los temas vistos en clase, dando un total de 83.33% de uso de la herramienta padlet.

Conforme avanzaban las clases, los estudiantes participaban más, ya que sabían que podían hacerlo cuando quisieran plasmar sus opiniones y/o responder la de algunos otros compañeros.

CONCLUSIONES

En la actualidad, es esencial que el profesor cuente con las herramientas necesarias para desempeñar su labor docente de la mejor manera posible; esto incluye el uso de la tecnología, ya que cada vez los estudiantes están más acostumbrados y gustosos de utilizarla.

Sin lugar a duda, el uso de la tecnología en el aula es de suma importancia para que los estudiantes se sientan más motivados a emitir sus opiniones/reflexiones en las clases; esto último, es indispensable para el docente, ya que si no existen participaciones de los diversos contenidos enseñados no puede haber intercambio de conocimiento, lo cual no permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo como es debido.

En este caso, la utilización de la herramienta padlet fue de gran ayuda a que los estudiantes participarán más efectivamente en las clases que se impartieron de Seminario de Investigación Educativa y Metodología de la Investigación. Abonando así a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje; donde el centro es el alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (pág. 600). México: Mc Graw Hill.
- Méndez, M., & Concheiro, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *Revista marcoELE*, 1(27), 1-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155498008/92155498008.pdf>
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. España: Santillana. Obtenido de https://www.santillanalab.com/recursos/Tecnologias_para_la_transformacion_de_la_educacion_1.pdf
- Peña, F., & Otálora, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y Saberes*, 1(48), 59-70. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00059.pdf>
- Rojas, M., & Romero, D. (2019). Revisión de la influencia de la motivación docente en el empleo de las pizarras digitales interactivas. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 516-535. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a20v7n2.pdf>

POLITICAL TEXT, LEGISLATION AND
THE HISTORY OF EDUCATION

POLÍTICA, LEGISLACIÓN E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

Política, legislación e historia de la educación

Factores de rezago educativo en alumnos de escuelas indígenas en la región de la Sierra Norte del estado de Oaxaca, México

Ana Luz Ramos Soto, Rosendo Martínez Jiménez, Laura Gaytán Bohórquez
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Mexico

EDUCACIÓN POBREZA Y MARGINACIÓN

Existen trabajos de investigación (Ramos-Soto: 2017, 2018) (Méndez & Ramos-Soto: 2019), (Paul Polak: 2008) relacionados sobre el tema de la pobreza y la marginación así como propuestas para disminución de los niveles de este fenómeno social, principalmente en espacios geográficos de países subdesarrollados como son las economías que forman América Latina; a pesar de los esfuerzos que se han dado en las políticas distributivas para el combate de la pobreza y la marginación, estas en vez de disminuir ha aumentado, aunado a los problemas de salud que se han presentado a partir del año 2019 como lo es la pandemia del SARS-CoV-2, que ha generado un estancamiento de las economías a nivel mundial, trayendo consigo la disminución de los empleos, el bajo consumo y un freno en la demanda agregada; no así sin mencionar el bajo rendimiento a nivel educativo, dado el cierre de las escuelas en los años 2020-2021.

ÁREA DE ESTUDIO

La Sierra Norte, ubicada en el norte del estado de Oaxaca, está compuesta por una superficie de 8,944.77 km², se subdivide en 68 municipios agrupados en tres distritos: Ixtlán (del náhuatl: Tierra de pedernales u obsidiana; en zapoteco: Layetzi; Hoja gruesa), Villa Alta (en zapoteco: Luchiguiza o en mixe: Huotac Huim; A la vista de la muralla) y Mixe (del náhuatl: En el cerro del zacate; en mixe: Muycuxma; Sobre el zacate); donde predominan los bosques templados, selvas húmedas y bosques mesófilos (Poder Judicial del Estado de Oaxaca, 2013).

Respecto a los indicadores de pobreza, en la región existe un alto porcentaje de la población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos 85.07%; aquella población en pobreza es de 82.10%; mientras

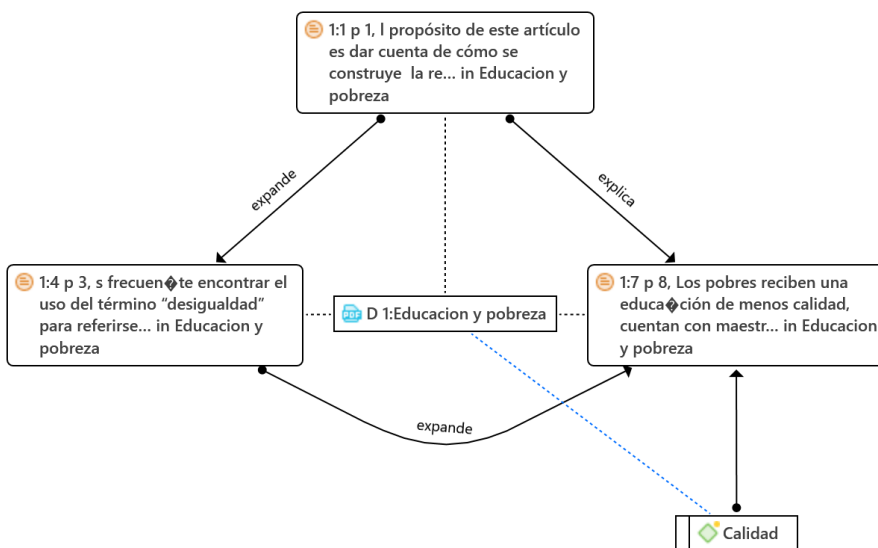
que la población en pobreza extrema asciende a 23.79%); aquella catalogada como población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos es de 53.68%; la población con tres o más carencias sociales asciende a 37.06%.

En cuanto a la población de 3 años y más según escolaridad, esta asciende a 68,485, de los cuales 34,078 (49.8%) son hombres y 34,407 (50.2%) con mujeres; de este total, 4,570 habitantes no tienen escolaridad, 2,219 (48.6%) mujeres y 2,351 (51.4%) hombres. Dado el enfoque del estudio, que se centra en el análisis de la educación básica de nivel primaria, 9,772 niños han cumplido con la educación preescolar; 18,891 no terminaron la primaria, es decir, solo llegaron hasta el quinto grado, 50.9% (9,670) varones y 49.1% (9,311) mujeres. Solamente 6,764 han concluido satisfactoriamente su educación primaria hasta el sexto grado, 50.7% (3,430) hombres y 49.3% (3,334) mujeres. Por lo que se puede observar existe un rezago educativo en la región de estudio.

RESULTADOS

Dentro de la consulta de trabajos teóricos se realizó este diseño que permite explicar cómo hay una relación entre la pobreza, marginación y rezago educativo.

Figura 1. Educación y Pobreza



Uno de los factores del rezago educativo, se puede explicar de acuerdo al diagrama uno, es la pobreza; dado que las instituciones educativas que

se ubican en lugares de alta y muy alta marginación tienen menos calidad en los servicios educativos; por lo que da como resultado un rezago educativo generando una desigualdad económica y marginación; por lo que podemos deducir que se expande la relación de la desigualdad, educación y pobreza (Parada, 2014). Aunque dentro de las investigaciones de este tema se encuentra el cómo la educación en sí mismo es un derecho humano y también debe ser un medio para reducir los niveles de pobreza (Porrás & Albores, 2014), pero dado que existen otros factores que influyen para que se dé un incremento del rezago educativo en espacios subdesarrollados se encuentran las políticas públicas que generan un bajo desarrollo en ciertas regiones, en este caso en el estado de Oaxaca; en la región de la Sierra Norte ha generado marginación y desigualdad y pobreza.

Con el programa SPSS 22 se correlacionaron las variables: pobreza, marginación y rezago educativo con los datos proporcionados de INEGI del año 2020, de la región de la Sierra Norte y se obtuvo una correlación positiva de (0.623) por lo que se acepta la hipótesis de investigación en donde los factores de rezago educativo en la sierra norte de los alumnos de las escuelas indígenas son la pobreza y marginación más no así la cultura que se mide a través de la lengua indígena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kabeer Naila. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. Vol.1. ed. Plaz y Valdez S.A. de C.V. México.
- Parada, M. B. (2014). *Educación y pobreza, una relación conflictiva*. Planeación UAM, Xochinilco, 65-80.
- Porrás, V. d., & Albores, I. A. (2014). La Educación factor clave para la reducción de la pobreza. (Eumed.Ned, Ed.) *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-17.
- Paul Polak. (2011). *Cómo acabar con la pobreza, qué es lo que funciona cuando los métodos tradicionales fracasan*. Oceano. España.
- Ramos-Soto Ana Luz & Méndez Bahena Benjamín. (2019), *Propuestas de política en regiones y municipios de Oaxaca*; AM Editores; México.

EDUCATIONAL METHODOLOGIES

METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Metodologías educativas

Análisis de la autopercepción del aprendizaje de habilidades para la vida en estudiantes de primer semestre

Yuly Andrea Barreneche López, Laura Catalina García Mera
Universidad del Rosario, Mexico

INTRODUCCIÓN

Esta presentación tiene como propósito, exponer el proceso de implementación curricular de una estrategia de entrenamiento en habilidades para la vida, en estudiantes de primer semestre de la Universidad del Rosario (UR) en Bogotá, Colombia. Aprovecharemos este espacio para presentar algunos resultados preliminares de la motivación de aprendizaje de los estudiantes, tras un año de aplicación del programa.

Para ello, vale la pena mencionar que esta propuesta surge del reconocimiento institucional de ampliar las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes, más allá de su disciplina e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para y a lo largo de la vida, que beneficien la construcción de un ser humano integral. Lo anterior, dando cuenta del modelo pedagógico de la UR aprender a aprender que implica el reconocimiento y la administración de las capacidades individuales de los y las estudiantes acompañados de la capacidad de autorregulación para su utilización en diferentes desafíos (Patarroyo, 2017).

Esta estrategia que llamamos Habilidades para la Vida (HPV) y que es liderada por fonoaudiólogos, bajo la figura de facilitadores del aprendizaje como lo plantea Zimmerman; quien afirma que durante el proceso de autorregulación del aprendizaje es necesario contar con un actor que monitoree y retroalimente las estrategias llevadas a cabo por los alumnos con el fin de generar autoconciencia de su proceso y facilitar el uso de las estrategias en diferentes actividades (Zimmerman, 1990). Lo anterior, se lleva a cabo como parte de los contenidos de Cátedra Rosarista (CR), asignatura institucional diseñada y administrada por la Decanatura del Medio Universitario (DMU). Ello implica que todos los estudiantes matriculados en la UR, no sólo aprenden aspectos de la historia institucional, sino que también están en la capacidad de "Reflexionar y cuestionarse sobre tres competencias fundamentales para

apoyar los procesos académicos y personales” (Guía de asignatura Cátedra Rosarista, 2022) con el programa de HPV.

Las sesiones de HPV son espacios que buscan entrenar a los y las estudiantes en tres habilidades principalmente: autoconocimiento, autogestión y gestión del tiempo. De forma complementaria, se brindan herramientas encaminadas a fomentar la metacognición como elemento que permite la reflexión del propio proceso de aprendizaje a través de la comunicación intra e interpersonal, la expresión emocional y la autorregulación. Las sesiones de HPV se encuentran divididas así :

- **Sesión 1.** Autocuidado: Reflexionar acerca de las prácticas de autocuidado físico y emocional y su importancia en la vida académica.

- **Sesión 2:** Autogestión: Identificar la importancia de la autogestión en el proceso de aprendizaje a través del reconocimiento de las características propias del individuo que facilitan o dificultan dicha habilidad.

- **Sesión 3.** Gestión del tiempo: Reconocer la importancia de la gestión del tiempo como aliado en el proceso de aprendizaje a través de la implementación de diferentes metodologías.

- **Sesión 4.** Habilidades metacognitivas: Identificar el punto de unión de las habilidades vistas durante el semestre y su aplicabilidad en la vida universitaria.

Este entrenamiento en HPV, está enmarcado bajo los postulados del modelo Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Para Zimmerman, la autorregulación no es una habilidad mental o una habilidad académica de desempeño, sino un proceso autodirigido en el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. (Zimmerman, 2002)

En este modelo, se contemplan 3 fases que buscan que él y la estudiante sean más conscientes de su propio proceso de aprendizaje y reflexionen sobre los recursos cognitivos con los que cuentan y deben trabajar para ser más efectivos en la ejecución de sus actividades académicas. (Panadero & Alonso-Tapia, 2014)

En la fase 1, denominada planificación, el o la estudiante realiza un análisis de la tarea, revisa las estrategias con las que cuenta para desempeñarse con éxito y establece metas para su ejecución. Dicha fase, la hemos relacionado e incluido dentro de la estrategia de HPV habilidades como el autoconocimiento y el autocuidado, ya que implica revisar procesos como la motivación intrínseca, la gestión emocional y la atención.

Por su parte, la fase 2 es la ejecución. En ella, se pretende que él y la estudiante mantenga su concentración en el cumplimiento de la tarea a aplicando de las estrategias de aprendizaje adecuadas. De esta forma, proponemos que habilidades como la autogestión y la gestión del tiempo

sean entrenadas para mantener el interés y la motivación con el objetivo de alcanzar los logros de aprendizaje esperados.

Finalmente, la fase 3 es de autorreflexión. Allí, el estudiante revisa el trabajo realizado y reflexiona sobre los resultados obtenidos. Implica una autoevaluación del proceso, ya que el objetivo es que haga un análisis profundo de las causas del éxito o fracaso –incluyendo identificación de emociones asociadas– con el fin de incidir en su capacidad de autorregulación en un futuro.

METODOLOGÍA

Con el propósito de conocer la apropiación de HPV dentro de este proceso de autorregulación, creamos un cuestionario para ser desarrollado en dos momentos, en el que los y las estudiantes autorreportan sus aprendizajes previos y sus aprendizajes adquiridos. Este cuestionario se ajusta a estudios realizados previamente sobre autorregulación del aprendizaje y que se conoce como MLQS por sus siglas en inglés que traducen Cuestionario de Motivación en las Estrategias de Aprendizaje. (Du, J., & Hew, K. F. T. 2021).

El cuestionario se lleva a cabo justo después de presentar la estrategia educativa de HPV en la primera sesión y nuevamente se realiza tras finalizar la sesión 4. Está dividido conforme las HPV que proponemos enseñar en CR y cuenta con 16 preguntas enmarcadas en 4 ítems que deben ser contestados con una escala Likert que caracterizamos así: siempre=3, algunas veces=2 y nunca=1. Este cuestionario ha sido aplicado en dos cohortes de estudiantes de primer semestre durante el segundo semestre de 2021 y el primer semestre de 2022.

RESULTADOS

Para el periodo 2021-2, se obtuvieron 812 respuestas, en las cuales se pudo observar que los estudiantes calificaban su proceso de autorregulación del aprendizaje en un promedio de 2,40 antes de iniciar las sesiones. Al finalizar, se calificaron en un promedio de 2,51, evidenciando un aumento del 0,11 en su proceso de autorregulación del aprendizaje. En esta primera etapa de implementación de la estrategia, el ítem con mayor reporte de cambio se relaciona a las actividades que ejercitaban al autoconocimiento con una diferencia en la percepción de 0.16.

Por otro lado, para el periodo 2022 -1 se obtuvieron 1463 respuestas entre el pre y el pos, evidenciando que la calificación inicial estuvo en un promedio de 2,39 y la final en un promedio de 2,60, notando un aumento del 0,21 en el proceso de autorregulación del aprendizaje. En

esta segunda etapa, se evidencia que la percepción de los estudiantes aumentó algunas décimas más que en el periodo anterior en todos ítems. Particularmente, se destaca un aumento en la percepción de actividades que fomentan la autoevaluación de un 0,32.

La diferencia entre ambos periodos de aplicación está en un promedio de 0,10, lo que da cuenta de un proceso de innovación pedagógica en el que se aplican correcciones según los resultados.

CONCLUSIONES

En términos de las habilidades que nos proponemos entrenar en CR con el apoyo de los facilitadores puntualmente podemos concluir lo siguiente:

En lo que respecta al autocuidado y autoconocimiento, los y las estudiantes manifestaron que a partir de las estrategias trabajadas lograron hacer un mayor reconocimiento de sus emociones, sus fortalezas y debilidades en relación con su desempeño en el aprendizaje. En cuanto a los elementos que se relacionan a la autorregulación del aprendizaje, los y las estudiantes mencionaron que, al finalizar el proceso, lograron ser más conscientes de su relación con el tiempo y de esta forma lograron manejarlo mejor, incluyendo en su día a día actividades académicas, personales y tiempos de descanso. Por último, en lo que se refiere a la autogestión del aprendizaje, los y las estudiantes manifestaron que lograron tener más autonomía en la ejecución de sus actividades académicas al poner en práctica las estrategias brindadas durante las sesiones de habilidades para la vida.

Tras el primer año de desarrollo de la estrategia, se realizarán correcciones y mejoras para aplicar el modelo de aprendizaje autorregulado dentro del diseño curricular de la asignatura y de esta manera propiciar en él y la estudiante una apropiación en su proceso académico, incluyendo la socialización de los resultados y un acompañamiento más cercano por parte del equipo facilitador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Patarroyo, C. (s. f.). *Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario Mesa de reflexión y de fomento a la docencia de excelencia en la Universidad del Rosario*. 8.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Du, J., & Hew, K. F. T. (2021). Using recommender systems to promote self-regulated learning in online education settings: current knowledge gaps and suggestions for future research. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–22. <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/10.1080/15391523.2021.1897905>

Metodologías educativas

Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura Expresión Gráfica del Grado en Ingeniería en Organización Industrial

María Linares, Félix Terroba Ramírez
Universidad Rey Juan Carlos / Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial,
Spain

INTRODUCCIÓN

Expresión Gráfica es una asignatura de carácter básico en los grados de la rama de arquitectura e ingeniería que se imparte en el primer curso de muchas titulaciones técnicas. Esta asignatura se centra en la adquisición de conocimientos básicos de herramientas informáticas relacionadas con el Diseño Asistido por Ordenador que permitan la realización de representaciones en perspectiva, así como diagramas de bloques, de flujo y de tuberías y planos de implantación.

La planificación de la asignatura recogida en el registro de Universidades establece que las metodologías docentes corresponden a la asistencia a clases magistrales (MD-1), la resolución de ejercicios (MD-2), y la realización de prácticas (MD-7). Por otro lado, el sistema de evaluación consta tanto de exámenes (SE-1), como valoración de las practicas (SE-5), siendo muy complicado aplicar conceptos industriales hasta las últimas sesiones.

Existe una preocupación creciente por parte de los docentes universitarios por formar a ingenieros con las competencias que exige el entorno laboral, y por ello se están aplicando nuevas metodologías, entre las que se encuentra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en la que los alumnos, organizados por grupos, adquieren, utilizan y aplican los conceptos de la asignatura para la resolución de un proyecto. Esta metodología se está implantando en la docencia del campo de la ingeniería [1], ya que permite realizar un acercamiento a la realidad, y que los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades para las relaciones personales, trabajando la evaluación crítica e incrementando la motivación de sus estudiantes al presentar problemas reales [2]. Las características más importantes aparecen en la Figura 1.

Figura 1. Definición y características del APB.



Los alumnos se convierten en **protagonistas** de su propio aprendizaje y desarrollan su **autonomía y responsabilidad** porque son los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para **resolver** la cuestión planteada, así como de **calificar**.

Fuente: Thinkö, 2020.

Esta metodología consiste en la realización de un proyecto en un tiempo determinado, los estudiantes deben resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, aplicando el aprendizaje adquirido y el uso de recursos efectivos. Abarca el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema. [4]

MATERIAL Y MÉTODOS

La asignatura en la que se lleva a cabo esta metodología es Expresión Gráfica, cursada durante el segundo cuatrimestre del primer curso académico en el grado de Ingeniería en Organización Industrial y en el doble grado de Ciencia, Gestión e Ingeniería de Servicios - Ingeniería en Organización Industrial. Al comienzo de las clases se realizó la introducción de la asignatura, explicando la Guía Docente de la misma, enmarcando la asignatura dentro de la titulación, explicando las competencias a desarrollar, el temario, la metodología docente a seguir y el sistema de evaluación a utilizar. Se comentó que la asignatura se iba a dividir en diferentes partes. Por un lado, se evaluarían la adquisición de conocimientos de CAD mediante la realización de prácticas semanales obligatorias e individuales en sala de ordenadores, incrementando la dificultad de las mismas paulatinamente. Por otro lado, se realizarían un examen final de la asignatura donde se evaluarían todos los resultados de aprendizaje de esta asignatura, y para ello, esta prueba constaría tanto de una parte teórica como una parte práctica, realizándose ambas actividades

de manera individual. Pero lo destacable de esta asignatura es que hay una parte de la calificación que consistiría en la realización de un trabajo en equipo durante el curso, que se defenderá al final del cuatrimestre, en el que se utilizaran estrategias de aprendizaje cooperativo, y por ello, se insistió mucho en la posibilidad de generar los equipos de trabajo, disponiendo de un plazo suficiente para ello.

Es preciso llevar un seguimiento de la asignatura, ya que se hace referencia, muy a menudo, a la aplicación de los conceptos expuestos en las sesiones teóricas en la realización del seminario grupal final. La valoración de este trabajo grupal se realizaría atendiendo a la calidad del trabajo, pero esa evaluación se llevará a cabo por los docentes de la asignatura, así como por el resto de los grupos y por la propia calificación que cada grupo considera que debe alcanzar con ese trabajo.

Con objeto de analizar la percepción del alumnado sobre este trabajo, se ha preparado un cuestionario, que será contestado por los alumnos una vez realizado y defendido el proyecto, pero siempre antes de evaluación final para evitar posibles inferencias y subjetividad en las respuestas proporcionadas. Se ha añadido la posibilidad de añadir un comentario libre para sugerir posibles cambios o mejoras de cara a futuros cursos.

De esta manera, cada estudiante tiene la posibilidad de evaluarse a sí mismos, a sus compañeros, a sus profesores, y al proceso de trabajo de grupo [5].

RESULTADOS

El propósito de este trabajo es mostrar los resultados de la implementación de esta metodología en una actividad formativa, concretamente en un trabajo grupal en el que se deben aplicar los conocimientos que se imparten de forma “teórica” en las sesiones magistrales en algo industrial, siendo necesario que los estudiantes recaben información. Para motivar a los estudiantes, se mostraron ejemplos y se planificaron dos sesiones intermedias en las que se llevaría un control, dando al estudiante una retroalimentación específica acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad, de tal modo que pueda aprovechar posibilidades y rectificar el camino [6]. Esta retroalimentación juega un papel fundamental, identificando todas las áreas de mejora, pero también se les asesora de si el nivel de trabajo es adecuado, pretendiendo que los estudiantes no dediquen un tiempo excesivo a este trabajo.

En la entrega y en las exposiciones de los trabajos, los estudiantes se mostraron participativos y la autoevaluación de los estudiantes mostró mucha similitud con las valoraciones de los profesores, así como por las

calificaciones propuestas por el resto de los grupos.

Atendiendo a los resultados del cuestionario, la realización de este seminario grupal ha sido bien valorado por los alumnos, permitiendo adquirir destrezas en el manejo de AutoCAD tanto 2D como 3D, ayudándoles a mejorar en la generación de bloques y capas, herramientas fundamentales transversales en las sesiones prácticas. Es muy destacable que los estudiantes consideran que este trabajo les ayudo a trabajar en equipo de forma adecuada, y a mejorar su capacidad crítica y autocrítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Rodríguez, C. and Fernández-Batanero, J., 2017. Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas en Estudiantes Universitarios de Construcciones Agrarias. *Formación universitaria*, 10(1), pp.61-70.
- [2] Garrido de la Torre, M. E., Pérez - Zuriaga, A. M., Martínez - Ibáñez, V., López Maldonado, G., & Cuadrado Tarodo, Á. (2020). *PIME Aprendizaje Basado en Proyectos: Ingeniería de Carreteras e Ingeniería Geotécnica*. Libro de Actas IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red.
- [3] *¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP?* (2020, July 21). Thinkö. <https://thinkoeducation.com/blog/que-es-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-o-abp/>
- [4] Jesús Morán-Barrios, Pilar Ruiz de Gauna, Pedro Manuel Ruiz Lázaro, Rosa Calvo, (2020) Metodologías complementarias de aprendizaje para la adquisición de competencias en la formación de especialistas y actividades profesionales confiables. *Educación Médica*, Volume 21, Issue 5, Pages 328-337.
- [5] Sonia San Martín Gutiérrez, Nadia Jiménez Torres, Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato, La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior, (2016) *Aula Abierta*, Volume 44, Issue 1, Pages 7-14.
- [6] Alique, D., Linares, M. (2019) The importance of rapid and meaningful feedback on computer-aided graphic expression learning, *Education for Chemical Engineers*, 27, pp. 54–60.

Metodologías educativas

Autoevaluación y Formación Integral en un pregrado de Medicina

Miglena Kambourova, Leonor Galindo Cárdenas, Lilliana Villa Vélez

Universidad de Antioquia, Colombia

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación de los aprendizajes ha sido una preocupación en los últimos 30-40 años. Esto, tal vez, se debe a que el concepto teórico ha estado evolucionando, pero las prácticas pedagógicas aún no han logrado permear los ambientes universitarios de la misma manera. En este sentido, se hace necesario promover cambios urgentes y profundos en la evaluación que llevan a cabo las instituciones de educación superior, en general, y las facultades y programas académicos, en particular.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia a partir de la reforma curricular, que se implementó en el programa de medicina desde el 2000, se han llevado a cabo varios intentos para modificar la evaluación de los aprendizajes. Si bien ha habido algunos avances en este sentido, de manera general, aún no se ha creado una cultura de la evaluación que aporte al desarrollo de capacidades en los estudiantes para aprender a lo largo de la vida y a su formación integral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los Proyectos Educativos del Programa, de Medicina y de Instrumentación quirúrgica, se declara que la evaluación es un factor importante que debe orientar el proceso formativo en la Facultad de Medicina. En coherencia con esta intencionalidad, hubo cambios importantes en los primeros cinco años después de la renovación curricular del programa de medicina (Villegas et al, 2007).

No obstante, la situación cambió posteriormente, como lo demuestran los resultados de tres investigaciones realizadas entre 2011 y 2017. En una de ellas se concluyó que la evaluación “no se ha transformado ni desde las políticas institucionales ni desde las prácticas pedagógicas [...], no se ha desarrollado una conciencia social frente al proceso evaluativo”

(Arango y Galindo, 2011, p. 239). En la segunda, se demostró que falta congruencia entre la evaluación y los principios didácticos y curriculares planteados con la reforma del año 2000 (Cortés, 2013). En el tercer estudio de Cano (2017), que analiza la evaluación después de la reforma curricular de 2008 en instrumentación quirúrgica, se evidenció que la intencionalidad de la evaluación es principalmente sumativa, matizada por elementos formativos, pero que aún no logran permear totalmente sus prácticas. Además, hay que agregar que, al revisar los programas de curso del primer semestre, ninguno incluye la autoevaluación como una forma planeada y consciente para desarrollar con los estudiantes. Tampoco se han realizado investigaciones relacionadas con la autoevaluación del aprendizaje en los pregrados de la Facultad.

Las tensiones y las dificultades con la evaluación continúan a lo largo de los últimos 20 años en los dos programas y se requieren acciones concretas para buscar soluciones dado que la evaluación de los aprendizajes, incluyendo la autoevaluación, influye en la forma cómo aprenden los estudiantes y qué consideran importante aprender (Jane, 2004). De la manera cómo se aplica en el aula puede depender si se potencian o no las capacidades que necesitan los futuros profesionales para su vida personal, social, académica, laboral en un mundo incierto y con constantes cambios. No basta con ganar exámenes y aprobar materias, recibir retroalimentación de externos y siempre estar evaluado por otros; hay que aprender a ser evaluadores de sí mismo con criterio. Según Boud y Falchikov (2006): “la habilidad de ser un evaluador eficaz del aprendizaje no se puede confundir con la habilidad de desempeñarse bien en tareas de evaluación diseñadas por otros” (p. 402). Las competencias que puede potenciar el uso de la autoevaluación del aprendizaje en el aula podrán fortalecer el desarrollo personal y profesional de los estudiantes ampliando las posibilidades de formarse integralmente.

En este orden de ideas, al identificar la situación problemática, al tener claridad sobre el diagnóstico de la evaluación de los aprendizajes y la necesidad que tienen los actores -profesores, estudiantes y directivos- de una transformación y de la creación de cultura de la evaluación, como una posible ruta de acción, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la autoevaluación del aprendizaje, orientada por los profesores de cuatro áreas en los cursos del primer semestre de 2021-1 en los pregrados de Medicina e Instrumentación Quirúrgica de la Facultad de Medicina, podría favorecer la formación integral de sus estudiantes?

Para responderla se plantea como objetivo general: Comprender la autoevaluación del aprendizaje como parte esencial de la formación integral de los estudiantes del primer semestre (2021-1) de los pregrados

de Medicina e Instrumentación Quirúrgica de la Facultad de Medicina.

MARCO CONCEPTUAL

Se abordaron los conceptos autoevaluación y formación integral desde diferentes autores. Aquí se mencionan algunos de ellos. Para Boud la autoevaluación tiene que ver con “la participación de los estudiantes en la identificación de los estándares y/o los criterios para aplicar en su trabajo, y juzgar en qué medida ellos han logrado estos estándares y criterios” (1991, p. 5, como se cita en Boud, 1995, p. 12). Panadero (2011, p. 78) se refiere a la autoevaluación como una “valoración cualitativa de la ejecución y el producto final obtenido a partir de unos criterios de evaluación”.

La formación integral va más allá de la capacitación profesional, aunque la incluye. Es un enfoque o forma de educar. La educación que ofrecen las instituciones de educación superior es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional (Orozco, 2002, p. 33). En el proceso de formación integral del ser humano –un acto individual y social a la vez– desde la universidad, también participan y otros entes, la familia, los amigos, la sociedad en general. Todos ellos en su conjunto proporcionan las condiciones para que cada quien construya su propia imagen de la realidad. Para González y Duque (2019), se puede hablar de formación integral desde cuatro racionalidades, entendidas como las formas de configurar el conocimiento: la lógica o cognoscitiva, la ética, la estética y la política.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para la investigación es cualitativa, investigación-acción que desde el enfoque crítico tiene como propósito la transformación de los sujetos desde su participación en el proceso investigativo, porque fortalecen su formación integral en la medida que apropián y aplican la autoevaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este estudio se definió intencionalmente trabajar con los profesores y los estudiantes del primer semestre tanto de Medicina como de Instrumentación quirúrgica quienes participan en los cursos Biología de la Cédula I, Informática Médica, Salud y Sociedad I y Comunicación I. La decisión de elegir al primer semestre tuvo que ver con la necesidad de formar a los recién ingresados en la Facultad en el hábito de la autoevaluación para que puedan continuar aplicándola en el trayecto de su estudio en la universidad y, posiblemente, a lo largo de la vida. Los

criterios para elegir a los profesores y los estudiantes fueron: a) Impartir la docencia en los dos pregrados para los primeros; estar matriculados en el semestre 2021-1 en uno de los cuatro cursos para los segundos; b) Desear participar en la formación pedagógica y en la investigación; y en los grupos focales de los estudiantes.

De esta manera se realizó el curso de formación dirigido a los 16 profesores del estudio. Posteriormente, se retiraron 3 y los 13 restantes continuaron con la planeación, diseño, y desarrollo de actividades de autoevaluación con sus estudiantes durante el semestre 2021-1. El equipo de investigadores estuvo prestando asesoría y acompañamiento a los profesores en todo este tiempo. Una vez culminado el semestre, se recolectaron las notas de reflexión de los profesores (las compartieron 9), se llevaron a cabo entrevistas con ellos (13) y grupos focales con estudiantes (hubo 4 con la participación de 10 estudiantes) que aplicaron la autoevaluación. Todos los participantes fueron voluntarios y firmaron consentimiento informado, la investigación fue avalada por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina.

Los datos recolectados se sistematizaron así: las notas de reflexión en formato digital se codificaron para garantizar el anonimato de los profesores (NR1, NR2). Las conversaciones de las entrevistas y los grupos focales se realizaron de manera virtual por Meet, lo que permitió su grabación, para luego ser transcritas eliminando a los nombres propios de los participantes. Cada entrevista se codificó con las letras EP1, EP2, etc., igualmente, se procedió con los grupos focales: GFE1, GFE2. Cuando los documentos estaban listos, se ingresaron en el Atlas.ti para iniciar el análisis de los datos. Las investigadoras establecieron unas categorías a partir del estado del arte y el marco conceptual.

La investigación se encuentra en la fase de interpretación de resultados. Con ellos se espera dar respuesta al objetivo general, es decir, comprender la autoevaluación del aprendizaje como parte esencial de la formación integral para empoderar a los estudiantes y prepararlos para la vida y el aprendizaje consciente a lo largo de ella, permitiéndoles alcanzar autonomía y libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, M. E. & Galindo, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes: una deuda de la reforma curricular. En Evaluación del currículo del Programa de Medicina de la Universidad de Antioquia*. Grupo de investigación EDUSALUD. Editorial Redipe.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006, agosto). *Aligning assessment with long*

- term learning. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. http://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/_docs/teaching-resources/cla-01-aligning-assessment-with-long-term-learning.pdf
- Cano, N. (2017) *Representaciones sociales de profesores acerca del proceso de evaluación de los aprendizajes implementado a partir de la reforma curricular, en el pregrado de Instrumentación Quirúrgica*. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. (tesis de maestría, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). <https://teleduccion.medicinaudea.co/course/view.php?id=1781>
- Cortes, E. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y la evaluación de aprendizajes implementada en el ciclo de fundamentación del grado de Medicina de la Universidad de Antioquia, semestre 2013-1*, (tesis de maestría Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Barcelona y Fundación Doctor Robert, Barcelona, España).
- González, E. M. & Duque, M. I. (2020). *Una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico: el principio didáctico de la transversalidad para posibilitar éla formación integral en la educación superior. En Investigación para ampliar fronteras*. Quiroz, R. & Runge, A. (coord.) 1 edición – Medellín: UPB y Universidad de Antioquia, 135-173
- Jane, M. (2004, junio). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98. https://revistas.uniandes.edu.co/journal/res#*
- Orozco, L. (2002). *Responsabilidad y compromisos del docente en la formación integral: elementos para una discusión*. Universidad Santo Tomas. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23245>
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas* (tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Villegas, E., Arango, A. & Muñoz, C. (2007, diciembre). La renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *IATREIA*, 20 (4), 422-440, <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v20n4/v20n4a8.pdf>

Metodologías educativas

Educational Continuity Plans (ECPs) Regearred, Reevaluated, and Re-strategized during the Covid-19 Pandemic Pandemonium

Bob Barrett

American Public University, United States of America

While the Covid-19 Pandemic brought about new ways of thinking, the “new norm”, as well as the rethinking of the modus operandi of many organizations and institutions, there was a stronger undercurrent happening across the globe, namely, a greater need to think of operations and how to maintain them in light of a crisis. While all countries have faced conflicts, illness, wars, and staggering health issues at times – the United States and world had not seen anything close to this Covid-19 pandemic since the outbreak of the Spanish Flu in 1918.[1] Many educational institutions who may not have had programs of study in risk management or crisis management started to investigate and create ones to use immediately after this historical period of time in global history. In particular, the field of education was impacted greatly with a change from Face-to-Face (F2F) learning environments (live classrooms) to be transitioned over virtual (online) classrooms with no regard to previous education debates by various educators, researchers, and writers as to whether online learning was equal to the same level/quality of learning. Consequently, these new series of events, array of stakeholders, and educational needs changed the horizon of the field of educational offerings to such a proportion that many in education soon realized what was held as the vision of the next wave of educational movement, was also soon acknowledged by even the tough opponents over the years who fought against online learning. Consequently, in Tuckman’s 1965 article on "Developmental Sequence in Small Groups" was quite popular in the last century and into the early part of the 21st century, the Covid-19 pandemic period over the past two years reinforced Tuckman’s model. Tuckman’s "Forming, Storming, Norming and Performing" model of group development helped to explain how groups are formed and what could happen from one stage to another in a group’s development, if certain condition are present and other factors such as the actors (stakeholders), events, and business conditions work either together or against each other.[2] No matter what the events, thinking, or

needs were in terms of education for all, it should be noted that the education mission and visions of many educators, academicians, and researchers/writers on all educational levels still knew it was up to them to help sustain the educational process and build new Educational Continuity Plans (ECPs) in order to capitalize on the lessons learned during this critical time in history. Finally, this paper will focus on how various educational stakeholders approached this educational endeavor and succeeded. Thus, it should be noted that the effects of the pandemic period caused a rethinking of workers, educators, and other professionals to decide whether to quite their current jobs and perhaps pursue new avenues for job or career exploration. Professor Klotz at Texas A&M University deemed this upcoming period in the following terms. "...the great resignation is coming." Klotz contends, "When there's uncertainty, people tend to stay put, so there are pent-up resignations that didn't happen over the past year." [3] Thus, this historic period of time played a significant effect on high unemployment rates, massive closures of restaurants, schools, public functions, and more, which in turn caused many to think about how the future might look for them and their family, friends, and colleagues. Consequently, this leads to the framework of this paper's focus on Educational Continuity Plans in terms of their role and function in the New Norm.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- [1] K. Robinson. "Comparing the Spanish flu and COVID-19 pandemics: Lessons to carry forward." Retrieved Comparing the Spanish flu and COVID-19 pandemics: Lessons to carry forward - *PubMed* (nih.gov). National Library of Medicine, 2021.
- [2] B.W. Tuckman, "Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>, 1965.
- [3] J. Kelly, "Workers Are Quitting Their Jobs In Record Numbers, As The U.S. Experiences A Booming Job Market. Retrieved Workers Are Quitting Their Jobs In Record Numbers, As The U.S. Experiences A Booming Job Market (forbes.com), Forbes. 2021.

Metodologías educativas

El texto artístico como herramienta de enseñanza en las disciplinas humanísticas

María Amparo Montaner Montava
Universitat de València, Spain

El presente trabajo tiene como objetivo proponer el uso del texto artístico para el aprendizaje en niveles universitarios. Estando el arte libre de cualquier esclavitud y constituyendo tal vez la única disciplina que no tiene finalidad más allá de sí misma, nos planteamos si es posible su uso como herramienta didáctica en las disciplinas humanísticas.

En este trabajo analizaremos el texto poético como herramienta para el aprendizaje de cuestiones lingüística, filológicas y culturales en estudiantes universitarios de grados como los de Filología y Traducción. A partir del análisis de poemas de diferentes lenguas y culturas se tratarán aspectos como la tipología morfológica de las lenguas, la tipología del orden de palabras, los diferentes métodos de formación de palabras, el valor de la semiótica y de la intencionalidad en los textos, etc.

Se presentarán textos en lenguas diversas y sus traducciones al español. Se hará especial énfasis en el haiku japonés y en su comparación con el haiku español, debido a la sencillez y brevedad de este subgénero, que lo hace pedagógicamente ideal para el propósito de la presente investigación. Además, se comentarán algunos poemas de otros tipos.

Es importante señalar que el desconocimiento de la lengua original no constituye un problema si se le explica al alumnado el significado de los textos originales aportando la traducción palabra por palabra de los mismos. Esto es posible precisamente por la brevedad de los textos escogidos.

A través de originales y traducciones se explicarán los problemas lingüísticos y culturales que entrañan los textos originales, así como los valores estéticos que encierran, siempre desde la realidad y belleza de los textos. Además, se propondrán diferentes tipos de actividades creativas para que el propio alumnado interiorice los aspectos que se quieren trabajar, a partir de su experiencia de trabajo, personal y en grupo.

Este tipo de enfoque metodológico es aplicable no solamente a estudiantes universitarios, sino también a estudiantes preuniversitarios de las asignaturas de literatura en general o de literatura universal, e incluso

se puede emplear en niveles previos. Esta es otra de las ventajas de la presente investigación, que también se tratará en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blyth, R. H. (1967). *A History of haiku*. Hokuseido.
- Cabezas, A. (1983). *Jaikus inmortales*. Hiperión.
- Comrie, B. (1989). *Universales del lenguaje y tipología lingüística. Sintaxis y morfología*. Gredos.
- Croce, B. (1921). *Essence of Aesthetic*. London: Heineman.
- Gohar A. & M. A. Khan (2018). One Haiku of Bashō with many translations: An imperfect re-creation. *International Journal of English and Education*, 7(1).
- Greenberg, J. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements, en *Universals of Language*, pp. 73 - 113. Cambridge: MIT.
- Kirby, A. & A. Abdulla (2018). On the Difficulties of Translating Haiku into English. *Translation and Literature*, 25, pp. 171-188. doi: 10/3366/tal.2016.0245.
- Moreno Cabrera, J. (1997). *Introducción a la Lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Síntesis.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1972). *El haiku japonés. Historia y traducción. Evolución y triunfo del haikai, breve poema sensitivo*. Guadarrama.
- Ross, B. (2002). The Essence of Haiku. *Modern Haiku*, 38. Recuperado de: <https://www.modernhaiku.org/essays/RossEssenceHaiku.html>
- Sato, H. (1995). *One Hundred Frogs*. Weatherhill.
- Shirane, H. (2019). Haiku. *New Literary History*, 50(3), 461-465. <https://doi.org/10.1353/nlh.2019.0043>
- Song, J. (2018). *Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Vinay J. y J. Darbelnet (1958). *Stylistique comparée de l'anglais et du français*, Didier.
- Yasuda, K (1957). *The Japanese Haiku*. Rutland Charles Tuttle Co

Metodologías educativas

Gamificação na Educação: contribuições teóricas e práticas do projeto integrado Game On

Isadora Burmeister Dickie, Luiz Paulo de Lemos WIESE, Haro Schulenburg, Berenice Rocha Zabbot Garcia
Universidade da Região de Joinville – Univille, Brazil

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto integrado "Game On: estratégias de gamificação para educação" atua, desde 2019, em ações que associam ensino, pesquisa e extensão universitária na Instituição de Ensino Superior (IES) Univille, situada em Joinville, no estado de Santa Catarina, Brasil. Nesse sentido, o projeto tem por objetivo planejar, desenvolver e implementar estratégias e atividades de ensino gamificadas, a partir de demandas oriundas de professores atuantes nas redes pública e privada de ensino, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da criatividade, emancipação, desenvolvimento técnico e qualificação dos estudantes. Sendo assim, o projeto possui como públicos atendidos (i) docentes atuantes nas redes pública e privada de ensino, (ii) estudantes do ensino fundamental, médio e superior das redes pública e privada de ensino.

Para atingir seu objetivo, o projeto integrado Game On desenvolve atividades que visam auxiliar na construção e na aplicação do conhecimento acerca da gamificação na educação, visando a melhoria da qualidade do ensino. Assim, este artigo tem o objetivo de apresentar os principais resultados obtidos pelas atividades do projeto nestes três anos de implementação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Pesquisa

Com o objetivo de elucidar o conceito de gamificação, bem como compreender o Estado da Arte sobre gamificação na educação, foram realizadas uma revisão bibliográfica assistemática (RBA) e uma revisão bibliográfica sistemática (RBS).

A RBA, realizada por três bolsistas do projeto, teve quatro etapas: (a)

busca de obras sobre gamificação na biblioteca virtual da Univille; (b) seleção, a partir da verificação do sumário, de uma obra para leitura; (c) realização de fichamento; e (d) organização dos resultados dos fichamentos.

Já a RBS, realizada por uma bolsista, seguiu o protocolo de Conforto et al. (2011), incluindo: a elaboração do problema, dos objetivos e a escolha de fontes primárias, o estabelecimento dos strings de busca, sendo eles: gamification + education, educational gamification + motivation, gamification + teaching-learning, gameful design + education, gameful design + teaching-learning, gameful work + education, gameful work + teaching-learning. Posteriormente, fixou-se os critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos cinco anos, no idioma inglês, revisados por pares, que contenham a definição de gamificação e aplicação no ensino-aprendizagem. Ademais, como critério de qualificação, definiu-se o rigor metodológico aplicado no estudo.

Dessa forma, realizou-se: a busca nas bases de dados 'periódicos da CAPES', a seleção dos artigos com base nos critérios de inclusão e de qualificação e a exclusão dos artigos repetidos em diferentes strings. As buscas ocorreram em dezembro de 2020, quando também realizou-se a seleção dos estudos e a exclusão dos repetidos. Os artigos restantes foram armazenados em pastas compartilhadas na nuvem e deu-se início aos fichamentos dos mesmos.

2.2 Extensão

A extensão universitária é caracterizada pela ampla troca de saberes com comunidades externas às IES e a interação entre a geração de conhecimento técnico-científico e o reconhecimento e valorização do saber tradicional e social. Nesse âmbito, o projeto integrado Game On atua na identificação de entidades interessadas nesta troca e atua mediante as diretrizes estabelecidas.

Assim que identificadas as entidades interessadas, as atividades de extensão são realizadas aplicando-se a abordagem do Design Participativo, ou seja, uma abordagem de desenvolvimento de soluções que promove, em uma ou mais etapas do processo, a integração e a colaboração entre as partes interessadas. Nesse sentido, o projeto integrado Game On desenvolveu uma metodologia própria, que possui seis etapas: (i) mapeamento de oportunidades, (ii) análise de oportunidades, (iii) cocriação, (iv) elaboração de materiais, (v) capacitação e (vi) aplicação e acompanhamento (DICKIE, SCHULENBURG e WIESE, 2020). Estas etapas foram aplicadas no atendimento de sete entidades-clientes, pertencentes às áreas da educação, saúde e inovação.

2.3 Ensino

As atividades de ensino do projeto integrado Game On correspondem, principalmente, à realização de oficinas de gamificação para estudantes e docentes de Instituições de Ensino Superior. Tais oficinas são oferecidas em horários de contraturno escolar e objetivam capacitar participantes para saberem diferenciar gamificação de jogo, bem como para identificarem elementos que podem ser utilizados em estratégias de gamificação para o ensino-aprendizagem. Aos docentes, ainda são conduzidas oficinas de criação de estratégias de gamificação específicas para aplicação em suas práticas de ensino e aprendizagem por meio de encontros conforme a descrição da metodologia no item 2.2. Desde 2019, ofereceu-se 17 oficinas para estudantes e 31 oficinas para docentes de Instituições de Ensino Superior, inclusive externas à Univille.

3. RESULTADOS

Os resultados do pilar de pesquisa obtidos pela RBA foram: (a) oito diferentes conceituações de gamificação, encontradas em Santaella et al. (2018) e Teixeira et al. (2018) e (b) cinco diferentes conceituações de gamificação no ensino-aprendizagem, encontradas em De França (2016), Santaella et al. (2018) e Teixeira et al. (2018). Já a RBS encontrou um total de 6.110 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e qualificação e da exclusão dos repetidos entre os diferentes strings, obteve-se, por fim, 72 artigos para serem lidos e fichados. Considerando o período de 2015 a 2020, os anos que tiveram o maior número de publicações foram 2017 e 2018, com 20 e 18, respectivamente. Com relação ao número de journals, encontrou-se 56 diferentes, tornando-se evidente uma das características da gamificação: a aplicação nas mais diversas áreas. Dos journals, os que englobam mais artigos foram: Computers and Education, com cinco artigos; Computers in human behavior, com quatro artigos; Education and Information Technologies, com três artigos e Journal of Computer Assisted Learning com três artigos também. Dessa forma, atentando-se aos títulos dos periódicos, torna-se claro também outra característica da gamificação para a educação atual: a sua íntima relação com a tecnologia.

O quadro 01 apresenta os principais resultados do pilar da extensão.

Quadro 01 - Resumo dos resultados do pilar da extensão.

Entidade	Objetivo	Resultado
Escola Municipal Ada Sant’Anna da Silveira	Gamificação do conteúdo “História do Antigo Egito”	Teatralização de época; painéis de cultura e linguagem egípcia;

		aprendizagem maker temática; monetização.
Colégio Santos Anjos	Gamificação do conteúdo “História do Brasil Império”	Avatares temáticos; teatralização online.
SENAC/SC Unidade Florianópolis Curso de Estética	Gamificação do percurso formativo	Trajeto gamificado, monetização, badges de conquista
UDESC - CoP-LuDE Comunidade de Prática na Ludificação Digital do Ensino	Participação em uma Comunidade de Práticas de Ensino	Relato de Experiência e Suporte na construção de estratégias de gamificação
Processo [maíS] de múltiplas aprendizagens para a inovação de Significado	Gamificação da aprendizagem do processo de inovação.	Estratégias de gamificação e desenvolvimento de materiais de suporte, como avatares, tabuleiro etc.
Hospital do Servidor do Estado de São Paulo	Gamificação para elevar engajamento e motivação de idosos no processo de recuperação pós cirúrgica.	Painel de ranqueamento, Easter eggs, engajamento social, avatares, mini games.
Consultório de Psicopedagogia Karyne Johann	Gamificação do processo de atendimento	Storytelling, percurso gamificado, cards e badges temáticos

Fonte: Dos autores (2022)

Já os resultados do pilar de ensino dividem-se em resultados com discentes e docentes, conforme o quadro 02.

Quadro 02 - Resumo dos resultados do pilar do ensino.

Entidade	Objetivo	Resultado
Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação (FAEG) Univille	Desenvolver competências iniciais sobre o processo de gamificação em oficinas de desconstrução de jogos.	Nove oficinas com jogos como Xadrez, World of Warcraft, JoKenPo, Cartas, Dominó, Banco Imobiliário, League of Legends.

Ensino de Graduação	Melhorar o engajamento e a motivação de acadêmico no processo de ensino e aprendizagem	Práticas de gamificação inserida nos cursos de Farmácia, Naturologia, Design, Fotografia, Publicidade e Propaganda.
Programa de Pós Graduação em Saúde e Meio Ambiente (PPGSMA) - Doutorado	Capacitar doutorandos no desenvolvimento de estratégias de gamificação	Oficina de capacitação
Educação Quilombola	Capacitar estudantes no desenvolvimento de estratégias de gamificação	Oficina de capacitação

Fonte: Dos autores (2022)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados do projeto integrado Game On que, desde 2019, vem contribuindo com resultados teóricos e práticos para o ensino, a pesquisa e a extensão da IES Univille, de Joinville, SC.

De acordo com os resultados apresentados, infere-se que a gamificação é vista como um campo promissor e ascendente. A partir da RBA e RBS, entretanto, nos últimos anos, há menos publicações do que nos anos anteriores. Os achados apontam, ainda, para a necessidade de estudos futuros que detalhem quais são os elementos de gamificação e como eles podem ser utilizados em estratégias de ensino-aprendizagem. Com relação à prática da gamificação, infere-se que a mesma ainda precisa ser mais difundida, principalmente com relação ao seu processo de elaboração e aplicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; DA SILVA, S. L. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Gestão e Desenvolvimento de Produto – CBGDP*, 2011.
- DE FRANÇA, A. S. *Game, Web 2.0 e mundos virtuais em educação*. São Paulo: Cengage, 2016.
- DICKIE, I. B.; SCHULENBURG, H. R. W.; WIESE, L. P de L. In: *Estudos em Design. Rio de Janeiro: v. 28, n. 1, 2020, p. 191 – 208.*

SANTAELLA, L.; NESTEURIUK, S.; FAVA, F. *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. (orgs.) *Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação*. São Paulo: Blucher, 2018.

Metodologías educativas

Herramienta virtual para el diseño de proyectos pedagógicos en los que se promueva la creación de ambientes de aprendizaje democráticos

Paula Andrea Chaparro Castañeda
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Esta investigación surge inicialmente desde este punto de vista subjetivo acerca de las dificultades que se presentan en las aulas al momento de planear. Es algo que se ve desde la propia experiencia, la observación y lectura de algunos documentos basados en la mejora de los procesos de enseñanza. Para dar mayor relevancia a esta problemática, o componentes específicos que se quieren solucionar, durante el proceso se realizó un sondeo inicial a docentes dentro de un contexto más cercano (docentes estudiantes activos de la Maestría en educación de la UNAB) para identificar cuáles son estas dificultades que hay al momento de planear para que las clases sean llevadas de una manera más activa buscando centrar al alumno en su proceso. Se propone como una solución a estas dificultades la aplicación, construcción y diseño de una herramienta virtual a lo largo de este proyecto de investigación. Una herramienta que ayude a docentes de diferentes grados en la planificación de estos ambientes de participación democrática que permita a los estudiantes vivenciar valores como la pluralidad, participación, libertad, entre otros. Los cuales llevan a formar ciudadanos que vale la pena tener en una comunidad donde las decisiones de uno afectan a varios.

El enfoque metodológico de la presente investigación es de corte cuantitativo con un diseño experimental, ya que nos enfocamos en la recolección de datos específicos para comprobar la veracidad de las hipótesis planteadas durante el estudio. La población que se propone está conformada por los estudiantes de la maestría en educación de la UNAB quienes a través del sondeo inicial desearon voluntariamente ser parte de la revisión de la herramienta que se evaluaría con una encuesta final. Al momento de la investigación se ha desarrollado la herramienta basados en las respuestas de los docentes, haciendo énfasis en dar solución a sus dificultades como la redacción de objetivos, la estructura de las planeaciones y el conocimiento teórico de la educación democrática; se han tenido en cuenta preferencias, que incluyen demostrar la forma de

planeación mediante ejemplos, organizar la información por ciclos escolares y la integración de contenido multimedia como imágenes y vídeos. Así mismo, la opinión de los docentes que la utilicen durante esta investigación será tomada a través de un cuestionario final como un dato valioso para las oportunidades de mejora y ajustes que se puedan llegar a realizar en la herramienta.

Al leer autores especializados en educación y pedagogía como, Zuleta, Dewey, Freire o incluso documentos del Ministerio de educación, se identifica la importancia de realizar cambios al momento de ejecutar las clases para formar pensamiento crítico en los estudiantes y hacerlos más activos en la participación del aprendizaje. Freire (1993), aboga por una escuela democrática, cuyo modelo curricular no sea propuesto por una ideología dominante y donde la diversidad cultural se constituye como un factor enriquecedor de la cultura. "Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia "lectura del mundo", en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido" (Freire, 1993, pág. 107). Al reflexionar sobre cómo se enseña el día de hoy nos damos cuenta que aún hay falencias en la manera de enseñar, sigue habiendo clases expositivas sin oportunidad de participación, se siguen utilizando métodos memorísticos en vez de los vivenciales a través de la experiencia y así se crea una rutina repetitiva en las instituciones. Esta investigación surge desde este punto de vista subjetivo acerca de las dificultades que se presenta en las aulas al momento de planear. Es algo que se ve desde la propia experiencia, la observación y lectura de algunos documentos basados en la mejora de los procesos de enseñanza.

Se propone como una solución a estas dificultades el diseño y construcción de una herramienta virtual a lo largo de este proyecto de investigación. Una herramienta que ayude a docentes de diferentes grados en la planificación de estos ambientes de participación democrática que permita a los estudiantes vivenciar valores como la pluralidad, la participación, la libertad, entre otros. Los cuales llevan a formar ciudadanos que vale la pena tener en una comunidad donde las decisiones de uno afectan a todos.

Para dar mayor relevancia a esta problemática o componentes específicos que se quieren solucionar, se ha realizado un sondeo inicial a docentes dentro de un contexto más cercano (docentes estudiantes activos de la Maestría en educación de la UNAB) para identificar cuáles son estas dificultades y preferencias que hay al momento de planear para que las clases sean llevadas de una manera más activa buscando centrar al alumno en su proceso. Como avance de estas indagaciones iniciales se encontraron dificultades como el diseño de estrategias didácticas y la

preparación de los materiales para las mismas, así como en las preferencias al momento de usar la herramienta la distribución más votada para clasificar la información fue a través de ciclos escolares y, el modo el modo de preferencia para el que se enseña a realizar estas actividades democráticas es a través de la visualización por medio de ejemplos. Estos resultados obtenidos en la encuesta fueron usados como guía para el diseño de la herramienta virtual de planificación ayudando así a los docentes a aplicar principios democráticos desde la planeación de sus clases diarias para que logren diseñar ambientes de aprendizaje más democráticos como una ayuda dirigida a aquellos con intereses en implementarlos. Así mismo, la opinión de los docentes que utilizaron la herramienta durante esta investigación ha sido tomada a través de un cuestionario final como un dato valioso para oportunidades de mejora y ajustes que se puedan llegar a realizar en la herramienta virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Metodologías educativas

Implementación del modelo Student Teams Achievement Division mediante herramientas de TI

Edith Olivo García, Raquel Mondragón Huerta, Juan Salvador Hernández Valerio, Marco Antonio Olivo Flores
Universidad Autónoma de Querétaro / Universidad Tecnológica de San Juan del Río, Mexico

Nos encontramos en una sociedad donde a nivel mundial la tecnología es todo aquello que nos rodea y; cuyo objetivo principal es facilitar el trabajo, la educación y el día a día de todas las personas. Por lo que este trabajo tiene como objetivo principal dar a conocer una nueva forma para que las clases que se dan a nivel superior puedan tener una perspectiva diferente por parte de los estudiantes a través de las herramientas de TI apoyadas por el modelo STAD.

El aprendizaje cooperativo es el último sistema de aprendizaje que se tiene en donde las tareas que se organizan para que cada alumno tenga una parte del conocimiento y posteriormente lo pueda compartir con los demás, los alumnos consiguen sus metas gracias a que alcanzan la meta de manera independiente, pero también contribuyen a que sus compañeros alcancen sus metas, el éxito de este sistema es el trabajo que se tiene en clase de manera individual y en equipo de todos los alumnos, en donde el alumno entiende que todos pueden aportar conocimiento a sus demás compañeros. Para la sociedad en la que se vive el aprendizaje cooperativo es de las estrategias metodológicas más importantes que existe en la educación debido a que es un enfoque de enseñanza en donde se trata de explotar al máximo el conocimiento de todos los alumnos tanto de forma individual como en equipo, además de que se generan discusiones las cuales ayudan a que se puede obtener un conocimiento por parte de todos los alumnos (Saldaña Azabache y Reátegui Rodas, 2017).

El modelo STAD es un modelo que proviene del aprendizaje cooperativo en donde los estudiantes son acomodados por el profesor en equipos de forma heterogénea de no más de cinco personas, en donde los estudiantes que se incluyen en cada equipo deben de estar conformados con por lo menos un integrante de cada división de rendimiento es decir debe de haber un estudiante con un conocimiento bajo, otro estudiante

con un conocimiento medio y un estudiante con un conocimiento alto, esto con la finalidad de que cada estudiante al final de la unidad de aprendizaje pueda subir por lo menos una división de rendimiento (Vázquez-Toledo et al., 2021). Ya que de esta forma se podrá obtener un ambiente apoyado por TIC en donde se desenvuelvan los alumnos y profesores, además de fomentar junto con ello el trabajo cooperativo, donde la autonomía que los alumnos será el resultado de la toma de decisiones y los objetivos a cumplir. Será durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que los alumnos obtendrán las competencias necesarias para poder expresarse durante las clases.

La metodología que se utilizó para la investigación fue la basada en el diseño (IBD) debido a que la investigación que se realizó está orientada hacia un ámbito educativo y tecnológico y debido a que este modelo está orientado a la resolución de problemas que se detectan en la realidad educativa y se apoya en teorías científicas o modelos que proponen soluciones en el ámbito educativo debido a esto resultó ser la más adecuada para la implementación del proyecto (de Benito y Salinas, 2016). Además de esta metodología también se utilizó el enfoque cuantitativo para obtener los datos estadísticos para que dieran sustentabilidad al proyecto.

Una de las cosas que busca este proyecto de investigación es simplificar el trabajo que se realiza en el aula de clases mediante la implementación de la plataforma Classcraft que se utilizó como herramienta de TI en esta herramienta se busca tener un entorno amigable, agradable y gráfico hacia los alumnos donde el tema sea fácil de comprender y los juegos y torneos que se presenten sean interesantes hacia los alumnos (Olivogarcía, 2020)

Debido a que la IBD es una metodología iterativa en un principio se realizó un modelo, en el cual se planteó como primer punto hacer que los alumnos que en ese momento llevaban la materia de Programación Orientada a Objetos aprendieran lo que es el trabajo cooperativo mediante un proyecto en donde se les pidió a los mismos que tuvieran un rol para que cada persona fuera indispensable en el equipo y se hiciera responsable por cada tarea asignada, en este proyecto se descubrió que a muchos de los alumnos no entendían el rol que ocupaban en el equipo era importante para cada miembro ya que cada alumno tenía una pequeña parte de conocimiento que debían de transmitir y aportar a los demás integrantes del equipo.

Debido a esto los alumnos solo escogían los roles que ellos consideraban fáciles para realizar las menores de las tareas dentro del equipo, también se observó que la convivencia entre los alumnos no era la mejor, debido a que los equipos fueron conformados por las calificaciones

obtenidas en parciales anteriores para la conformación de equipos heterogéneos por lo tanto, los alumnos no habían tenido una convivencia anterior puesto que el grupo estaba conformado por diferentes carreras y semestres en donde cada alumno tenía su círculo social establecido. Por esta cuestión se tomó la decisión de cambiar el modelo para poder modificar estos aspectos sociales que hacían que en ocasiones los alumnos no pudieran llegar a una solución del problema en tiempo y forma, no obtuvieran los conocimientos necesarios y por tanto solo se quedaban con lo aprendido en la clase.

Las conclusiones de la implementación de este modelo ayudan a simplificar el trabajo a los profesores que gustan del dar a sus alumnos un giro diferente a la hora de enseñar. Debido a que el método STAD constituye una herramienta muy importante a la hora en que un profesor empieza la realización de una clase debido a que sin lugar a duda cada miembro de un grupo es diferente y el analizar las características que posee cada alumno resulta en ocasiones una tarea laboriosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016) *La investigación basada en diseño en tecnología educativa*. RiITE. Obtenida el 08 de septiembre de 2018 desde: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Olivo- García, E. (marzo, 2020) *Metodología de aprendizaje fundamentada en tecnologías de información para la materia de introducción a la programación en la facultad de informática*. Tesis Maestría Universidad Autónoma de Querétaro. pp. 69-80.
- Saldaña Azabache, L. C., y Reátegui Rodas, S. E. (2017). *El rol de las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo: el aprendizaje basado en proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú, 130. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/8917/SALDAÑA_AZABACHE_REATEGUI_RODAS_EL_ROL_DE_LAS_HABILIDADES_SOCIALES_EN LA APLICACIÓN_DE_UN_METODO_PARA_DESARROLLAR_EL_APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/8917/SALDAÑA_AZABACHE_REATEGUI_RODAS_EL_ROL_DE_LAS_HABILIDADES_SOCIALES_EN_LA_APLICACIÓN_DE_UN_METODO_PARA_DESARROLLAR_EL_APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C., & Liesa-Orús, M. (2021). Análisis de los efectos de los “equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento” en el aprendizaje y los resultados académicos. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-19

Metodologías educativas

Influencia de la integración de prácticas STEM en educación primaria en variables cognitivas y emocionales

Francisco Luis Naranjo Correa, Teresa Algaba Aliseda, Guadalupe Martínez-Borreguero, Milagros Mateos Núñez
Universidad de Extremadura, Spain

INTRODUCCIÓN

Existe una amplia literatura que analiza la importancia de considerar los estados afectivos y emocionales junto a los cognitivos en la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes áreas (Mellado, et al., 2014). Esto es especialmente relevante en aquellas disciplinas asociadas a las áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) donde existe un acentuado declive emocional, y que condiciona, en muchos casos, la capacidad de aprender de los estudiantes, así como sus niveles competenciales (Murphy, y Beggs, 2003; Beauchamp y Parkinson, 2008).

Por otro lado, según datos de diferentes informes (OECD, 2019), los alumnos presentan bajos resultados en las áreas científicas y matemáticas. Es por ello, que existe un creciente número de publicaciones relacionadas con la importancia de desarrollar desde las primeras etapas escolares (Rocard, et al., 2007) acciones educativas que promuevan un desarrollo competencial en áreas STEM (Bybee, 2010). Algunos autores (Tacca, 2011) señalan que en la Educación Primaria los alumnos deben conseguir acercarse de forma lenta y continuada a la ciencia. Tienen que poder ser capaces de interpretar los estímulos e ir construyendo así su aprendizaje, siendo capaces de dar algunas explicaciones sobre la realidad que les rodea. Asimismo, otros estudios indican que para que el alumnado consiga un grado mayor de cognición, se deben potenciar las actividades prácticas, y en esta línea, pueden constituir un excelente recurso los proyectos STEM (Domènech, 2018; Martínez-Borreguero, Mateos-Núñez, Naranjo-Correa, 2019; Mateos-Núñez, Martínez-Borreguero, Naranjo-Correa, 2020). Se necesitan por tanto llevar a cabo acciones en el ámbito de la didáctica de las ciencias que permitan al alumnado enfrentarse de forma resolutoria y creativa a situaciones de su vida real. De esta manera, se podrían fomentar emociones y actitudes positivas hacia áreas científico-

tecnológicas y matemáticas, así como el logro de un aprendizaje significativo y contextualizado. En base a estos planteamientos, el objetivo general de la investigación desarrollada ha sido analizar la influencia de la integración de prácticas STEM en el aprendizaje y las emociones que experimentan los alumnos de educación primaria.

METODOLOGÍA

La investigación que se presenta ha seguido un diseño cuasiexperimental con grupos de control, grupo experimental, pre-test y post-test. En el estudio han participado un total de 60 estudiantes de educación primaria, con un rango de edad de entre 8 y 10 años. Este colectivo fue seleccionado mediante muestreo no probabilístico debido a la facilidad de acceso al centro educativo y estaba dividido en tres grupos de trabajo, dos actuaron como grupos de control y uno como grupo experimental. Se llevó a cabo una metodología didáctica diferente en los distintos grupos de trabajo (control y experimental), con el propósito de establecer un análisis comparativo entre ellas. En concreto, con el grupo de control se trabajó siguiendo una metodología didáctica de corte tradicional para la explicación de los contenidos STEM seleccionados. Con el grupo experimental se desarrolló un proyecto STEM basado en la construcción de objetos tecnológicos y resolución de retos asociados para el aprendizaje de los mismos contenidos que el grupo control. Asimismo, se diseñaron instrumentos de medida a modo de pre-test y post-test que fueron validados en base a parámetros psicométricos con el propósito de analizar variables referidas al dominio cognitivo y emocional, tanto antes como después de las intervenciones didácticas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en los pre-test referidos a la variable conocimiento revelan un nivel bajo en todos los grupos, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Por otro lado, tras las intervenciones desarrolladas, se observa una evolución positiva en el nivel de conocimiento alcanzado por el alumnado de los tres grupos. Es decir, las dos metodologías didácticas empleadas han sido efectivas desde un punto de vista cognitivo, obteniéndose valores de significatividad menores a 0,05 en las comparaciones intragrupalas. Sin embargo, el ANOVA realizado muestra diferencias estadísticamente significativas entre grupos. En concreto, no existen diferencias entre los dos grupos de control, pero sí entre los grupos de control y el grupo experimental. Es decir, la metodología basada en el desarrollo del proyecto STEM y de retos asociados es significativamente más efectiva para mejorar el aprendizaje

del alumnado. Estos resultados refuerzan los encontrados en estudios previos (Martínez-Borreguero, Mateos-Núñez, Naranjo-Correa, 2019; Mateos-Núñez, Martínez-Borreguero, Naranjo-Correa, 2020).

Asimismo, los resultados referidos al análisis de las emociones asociados al proceso de aprendizaje de los diferentes grupos de trabajo revelan diferencias significativas intragrupo en la comparación realizada antes y después de las intervenciones didácticas (pre-test vs post-test) y diferencias intergrupo (Gc vs GE). En concreto, en los alumnos de los dos grupos de control, que siguieron una metodología de corte más tradicional, disminuyen las emociones positivas y aumentan las negativas tras la intervención. En cambio, en los alumnos del grupo experimental que realizó el proyecto STEM, aumentan significativamente las emociones positivas (Alegría, diversión o sorpresa) y disminuyen las negativas (preocupación, miedo o aburrimiento) tras la intervención desarrollada. Por otro lado, la comparación intergrupo revela que los estados emocionales de los alumnos del grupo experimental son más positivos que los del grupo de control. Estos resultados están en la línea de investigaciones previas que resaltan que las actividades prácticas con un carácter lúdico promueven emociones y actitudes positivas hacia el aprendizaje de los contenidos científico-tecnológicos (Martínez, Naranjo, Mateos y Sánchez, 2018). Esto es especialmente relevante en la enseñanza de materias científico-tecnológicas, donde el dominio afectivo condiciona al cognitivo y viceversa (Osborne, Simon, y Collins, 2003; Mellado, et al., 2014).

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto GR21047, financiado por la Junta de Extremadura y el "FEDER Una manera de hacer Europa", así como del proyecto PID2020-115214RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauchamp, G., Parkinson, J. (2008). Pupils' attitudes towards school science as they transfer from an ICT- rich primary school to a secondary school with fewer ICT resources: Does ICT matter? *Education and Information Technologies*, 13(2), 103-118.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35
- Domènech, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM: componentes didácticas para la Competencia Científica. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 21(2), 29-42.

- Martínez-Borreguero, G., Mateos-Núñez, M., Naranjo-Correa, F.L. (2019). Implementation and Didactic Validation of STEM Experiences in Primary Education: Analysis of the Cognitive and Affective Dimension. En IntechOpen (Eds.) *Theorizing STEM Education in the 21st Century*. Londres: IntechOpen.
- Martínez-Borreguero, G., Naranjo, F. L., Mateos M., & Sánchez-Martín, J. (2018). Recreational experiences for teaching basic scientific concepts in primary education: The case of density and pressure. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(12), 1-16.
- Mateos-Núñez, M., Martínez-Borreguero, G., Naranjo-Correa, F. L. (2020). Learning Science in Primary Education with STEM Workshops: *Analysis of Teaching Effectiveness from a Cognitive and Emotional Perspective. Sustainability, 12*(8), 3095.
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L.V., Dávila, M.A., Cañada, F., Conde, M.C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R., Bermejo, M. L. (2014). Las Emociones en la Enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(3), 11-36.
- Murphy, C., Beggs, J. (2003). Children perceptions of school science. *School Science Review, 84*(308), 109-116.
- Osborne, J., Simon, S., Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25*(9), 1049-1079.
- OECD. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Belgium: European Commission Community Research.
- Tacca, D. R. (2011) La enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación básica. *Investigación educativa, 14*(25), 139-152.

Metodologías educativas

La comunidad internet: una respuesta en tiempos complejos Un reto para las Universidades de Costa Rica y América Latina

Edwin Gerardo Acuña Acuña

Universidad Latinoamericana de Ciencias y Tecnología (ULACIT), Costa Rica

Es importante establecer que el uso de las nuevas tecnologías computacionales en la enseñanza de hoy, permite al estudiante explorar, inferir, hacer conjeturas, justificar, poner a prueba argumentos y de esta forma construir su propio conocimiento. El panorama de la tecnología en el campo de la educación tiende a caracterizarse por: microcomputadoras, multimedios, juegos educativos, paquetes de instrucción ampliamente diseminados, libros electrónicos, redes, uso escolar de sistemas de aprendizaje abiertos, diseño de un modelo activo con varias actividades de aprendizaje y observación del progreso vía la simulación por computadora.

El nuevo profesional de las industrias 4.0 son ciudadanos que, conscientes de los nuevos retos, se encuentran inmersos en una transformación sin precedentes: combinar la digitalización de sus procesos con el uso de algoritmos para identificar tendencias y comportamientos; tomar decisiones más sólidas; optimizar sus procesos, productos, stocks y servicios; y mejorar la calidad de sus productos, sin perder de vista el compromiso de reducir los costos. Su objetivo final es promover una innovación más competitiva y de alto valor añadido, y así garantizar el valor futuro de la empresa.

En la nueva estructuración de la educación, la Informática y las innovaciones tecnológicas como simuladores, ocupan un espacio de formación altamente significativo que exige la preparación y actualización técnica, pedagógica y científica del docente.

Las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior en Costa Rica y América Latina, representan los nuevos entornos de aprendizaje, por su impacto en la educación, son desarrolladoras de competencias necesarias para el aprendizaje y generadoras de habilidades para la vida; sin embargo, es importante también considerar los retos que se deben vencer para que en la educación superior se garantice el acceso a los avances tecnológicos en condiciones asequibles a

los estudiantes de las universidades de Costa Rica.

Para las nuevas generaciones, las tecnologías están presentes desde la infancia y están perfectamente constituidas y adaptadas a sus vidas; para los más jóvenes, es imposible no concebir las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo cotidiano de sus actividades porque forman parte de su vida personal y social, porque han formado una nueva identidad, porque constituye una nueva forma de relacionarse y comunicarse y porque han desarrollado nuevas habilidades. Se hace necesario, entonces, que los docentes se adapten al uso de las nuevas tecnologías y al desarrollo de nuevos medios de transmisión, adaptados a las crecientes necesidades de comunicación para incorporarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí el profesor se convierte en un facilitador que explora el conocimiento previo de los estudiantes y proporciona un ambiente adecuado para que los alumnos construyan su propio conocimiento. El estudiante, por su parte, interactúa con el objeto de aprendizaje para lograr su objetivo. La tarea del profesor bajo estas situaciones será diseñar y presentar situaciones que apelando a las estructuras anteriores que el estudiante dispone, le permita asimilar y acomodar nuevos significados. Este nuevo rol, exige una actividad mayor de parte del educador, pues es necesaria una constante creatividad de parte de éste.

Las actividades y recursos didácticos de uso generalizado en la enseñanza y aprendizaje universitarios han proporcionado resultados poco satisfactorios, los diagnósticos muestran que el aprendizaje de los estudiantes es principalmente de tipo algorítmico, con escaso aprendizaje de los aspectos conceptuales y de aplicación. Para algunos esto es resultado de una enseñanza que utiliza poco la visualización y la contextualización de las propiedades de los conceptos y procesos matemáticos, así como de las dificultades que se presentan para vincular cognitivamente aspectos gráfico-visuales y analítico-algorítmicos relacionados con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Ana, Apoyo Institucional. San José: UH. (2020). pp. 72-75.
- [2] F. Baptista. *Educación Científica y Ciudadanía en el Siglo XXI*. España: Universidad de Alcalá (2015). pp.33-34.
- [3] Dagger, D. (. (2007). *From monolithic systems to flexible*. Chicago: Internet Computing, pp. 12-22.
- [4] Eguiluz, J. (24 de 03 de 2020). <http://www.librosWeb.es/ajax/>.
Obtenido de <http://www.librosWeb.es>: <http://www.librosWeb.es>
- [5] Garita, J. (2010). *Integrating OpenACS/dotLRN*. En J. Garita. Cartago: TEC Costa Rica.

- [6] Maimone, P. G. (11 de 23 de 2011). <https://sites.google.com/site/metodologiadelainvestigacionb7/capitulo-5-sampieri>. Obtenido de <https://sites.google.com>. Retrieved from <https://sites.google.com/site/metodologiadelainvestigacionb7>
- [7] Masís, F. (2020). *Experiencia en la Mediación Virtual*. San Pedro: U Latina.
- [8] Rajasimgham, J. T. (2016). *La tecnología Educativa*. Madrid España: Ediciones B.
- [9] Salas, I. (2020). *Informe sobre clases Virtuales UNED ante SINAES*. San José: UNED.
- [10] UNED. (04 de 02 de 2020). <https://campusvirtual.uned.ac.cr/>. Obtenido de <https://campusvirtual.uned.ac.cr/>
- [11] UTN. (2020). *Retos de la virtualización UTN*. San José: UTN.
- [12] Valencia, D. I. (29 de 09 de 2018). <https://www.uv.es>. Obtenido de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.wiki>
- [13] M. Young, *The Technical Writer's Handbook*. Mill Valley, CA: University Science, 1989.

Metodologías educativas

La ficción cinematográfica como recurso didáctico para el aprendizaje y la identificación de fenómenos sociales implícitos

Arnaldo Yuri Muñoz Durand
Pontificia Universidad Católica del Perú, Peru

La ficción cinematográfica nos presenta el desarrollo de situaciones que nos atrapan, inspiradas en la vida real, y la mayoría de las veces, en forma de historias con estructura aristotélica. Ficciones cuyos guionistas artífices se inspiran en experiencias propias o ajenas, que a su vez guardan una muy estrecha relación con los momentos históricos y lugares en los que han sido gestadas, conllevando los elementos materiales, valores, sensaciones, cosmovisiones, ideologías y otros componentes propios de esas circunstancias, a la pantalla grande. En ese sentido, el cine constituye un registro, tal como lo fundamentan autores como Marc Ferro, quien sustenta el valor del cine como fuente para el conocimiento histórico y las realidades sociales y culturales, que pueden ser confirmados con el auxilio de otras fuentes pertinentes de información. “¿La hipótesis?, que el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción, intriga naturalista o pura fantasía, es historia. ¿El postulado?; que aquello que no ha sucedido (...), las creencias, las intenciones, la imaginación del hombre, son tan historia como la historia” (Ferro: 1995)

Por otro lado, la pluralidad de códigos que comporta el cine (visuales, sonoros, sintácticos y profílmicos), hacen de este arte un portentoso y prometedor medio para la asimilación de conocimientos en cualquier etapa de la vida, siendo especialmente atendible su pertinencia para la etapa de la formación básica escolar, por “Su capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica. El estudiante no es consciente de estar siendo educado. Para él, ver cine en clase es una actividad que se escapa de lo habitual, que le sirve para evadirse de sus tareas normales dentro del aula, lo que incrementa su interés y participación” (Fernández: 2012).

Por lo expuesto, nuestra ponencia postula la utilidad del cine, no solo para la enseñanza de la historia en la escuela –demostrada por varios autores-, sino, además, y específicamente, para la formulación de propuestas explicativas sobre fenómenos sociales, lo que afianza el

aprendizaje y el espíritu crítico.

El especialista Maximiliano Ekerman afirma que “La escuela es un ámbito privilegiado para que los alumnos se acerquen al arte, y siendo el cine una de las manifestaciones artísticas contemporáneas más importantes, puede ser útil en la construcción de conocimiento y para el desarrollo del pensamiento crítico” (2014). En esa línea de pensamiento, proponemos profundizar en el ejercicio deductivo para acceder a nuevos saberes utilizando el cine como herramienta, pero con un añadido particular: hacerlo a partir de la atención del alumno sobre el contenido de diversas películas que compartan una misma temática, espacio geográfico, época y/o autor.

Sustentamos este aporte con un ejemplo entre muchos que podrían tener lugar: un atento visionado de las películas peruanas *La boca del lobo*, *Sin compasión* y *Bajo la piel* –del cineasta peruano Francisco Lombardi-, basadas en hechos reales, conduce a detectar elementos narrativos comunes a los tres films; al ejercicio deductivo de que comparten una misma estructura narrativa, y de que las tres atractivas películas conforman una trilogía en la forma de dos premisas y una conclusión. Esto constituye el desarrollo de un proceso cognitivo que desemboca en el razonamiento de una explicación, sobre la causa del fenómeno social de la anomia social, implícito en sus interesantes tramas: que la pasión, la frustración, el orgullo exacerbado y el honor mancillado, fueron factores socioemocionales decisivos que determinaron las conductas homicidas de muchos subversivos y soldados, en la guerra entre el Estado peruano y el grupo subversivo Sendero Luminoso, ocurrido durante las dos últimas décadas del siglo XX en el Perú.

Encontramos en esta concreta deducción de la trilogía cinematográfica mencionada, la confluencia de conceptos de diversas áreas del conocimiento: historia, sociología, filosofía y psicología social –entre otras posibles-; una coincidencia de disciplinas de seguro presente en otras asociaciones entre varios films que el alumno podría establecer libremente. Se trata entonces, de una propuesta que, por medio del cine, integra en el esfuerzo intelectual del alumno el recuerdo de conocimientos asimilados previamente desde distintas materias. Por esa razón, nuestra propuesta encuentra fundamento en el Aprendizaje Significativo del pedagogo David Ausubel, definido como un aprendizaje adquirido “ya sea por recepción como por descubrimiento, teniendo como condición básica que los nuevos conocimientos sean vinculados con los saberes previos de que dispone el alumno” (Bustos: 2010 - A).

Y de manera más general, “el cine puede ser un buen auxiliar en el desarrollo de los currículos transversales, no sólo por ser en sí un bien de consumo, sino también por los contenidos que presenta y representa. [...]

el estudio de la imagen cinematográfica es esencial en la integración de los saberes desde las distintas perspectivas educativas y concepciones pedagógico-curriculares” (Bustos: 2010 - B).

En ese sentido, nuestra propuesta de fomentar una vocación por establecer relaciones entre películas pertenecientes a un mismo contexto, con o sin la intervención de los programas oficiales de educación en la elección de las mismas, apunta a un enriquecimiento de la postura que sustenta la relevancia del cine para la formación intelectual del educando; el mejor cumplimiento de los objetivos curriculares que se plantean los sistemas educativos, y su trascendencia del ámbito del aula escolar, para convertirse en una fuente de ejercicio intelectual que contribuya a formulación de interpretaciones propias de la realidad, eventuales planteamientos de solución a problemáticas sociales –o de otra índole-específicas, y la formación sostenida del ser humano.

Esta propuesta se apoya en mi tesis de licenciatura, sustentada EXITOSAMENTE el año 2018 en la PUCP. Este es el link: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13138/MU%c3%91OZ_DURAND_LA_FICCION_CINEMATOGR%c3%81FICA_COMO_REPRESENTACION_Y_PROPOSTA_EXPLICATIVA_DE_COYUNTURAS_DE_ANOMIA_SOCIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSTOS, Pedro. (2010). *El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula.* (A – pag. 5), (B – pags. 2 y 3). https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf
- EKERMAN, Maximiliano. (2014). *La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual.* https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8107/pr.8107.pdf
- FERNÁNDEZ, Teresa. (2012). *La importancia del uso del cine como medio educativo para niños.* <https://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medioeducativoparaninos/#:~:text=se%20pueden%20concebir%20desde%20otras,consciente%20de%20estar%20siendo%20educado.>
- FERRO, Marc. (1995). *Historia contemporánea y cine.* Pag. 38. Editorial Ariel.

Metodologías educativas

La gamificación como apoyo al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje

Raquel Mondragón Huerta, Edith Olivo García, Juan Salvador Hernández Valerio
Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico

La gamificación es una técnica de aprendizaje en donde el juego es la principal forma de aprendizaje dentro de un ambiente educativo, esto ocasiona que se obtenga una mayor participación en clase por parte del alumno y como consecuencia se podrán alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente, esta investigación tiene como objetivo realizar una herramienta apoyada por una plataforma de gamificación que ayude a que los estudiantes de nivel superior puedan cumplir los objetivos de aprendizaje planteados al principio de cada unidad temática.

Para que el diseño y la implementación de estrategias de aprendizaje sea eficaz se debe de mejorar el aprovechamiento de los alumnos, para esto es necesario que se presenten técnicas que apoyen a los estudiantes a implicarse a la clase de forma activa (Contreras, 2018). El término de gamificación es el "Uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego" (Zichermann y Cunningham, 2011). Esto quiere decir que se pueden utilizar diferentes elementos característicos del juego como lo son las recompensas, insignias, retos o misiones y utilizarlos en entornos distintos del juego.

Además del aspecto motivador también se debe de tomar en cuenta que los objetivos de aprendizaje son una serie de conocimientos, aptitudes y/o conductas que los alumnos tienen que adquirir para comprender, aprender o hacer alguna tarea la cual es el resultado del aprendizaje transmitido por el profesor, los objetivos de aprendizaje son esenciales debido a que con ellos se determinan los aspectos cognitivos y afectivos que un estudiante ha adquirido durante un determinado plazo de tiempo, existen dos tipos de aspectos que se toman en cuenta para que un objetivo pueda implementarse como una estrategia de aprendizaje el primero que se verá es el aspecto cognoscitivo el cual corresponde al conocimiento que los alumnos adquieren, en estos objetivos se define y describe el nivel de adquisición que se deba obtener por parte del alumno. Los objetivos

cognoscitivos tienen diferentes niveles como lo son: el conocer, comprender, manejar es decir aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, (Pozo, 2016).

El aspecto afectivo en donde se trata que el estudiante no solo aprenda si no que se le ofrezca una formación social y humana, en estos objetivos también llamados objetivos formativos se busca que el alumno desarrolle actitudes que cuestionen su realidad, que sus pensamientos sean coherentes antes sus cuestionamientos y que gracias a estos pensamientos puedan adquirir un juicio propio acerca de su entorno, de sí mismo y de la gente con la que se desenvuelve, existen tres principales objetivos entre los que se encuentran los de la formación humana los cuales evalúan el desarrollo y la adquisición de las actitudes que un estudiante debe de adquirir.

Para esta investigación se trabajó con estudiantes que cursaban la materia de introducción a la programación en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro, y para esta investigación se tomaron en cuenta las variables del nivel de comprensión de la plataforma, el uso de las herramientas tecnológicas, la motivación de los estudiantes y cumplimiento de objetivos de aprendizaje. Para realizar en análisis de los resultados de esta investigación se obtuvieron a través de unas técnicas estadísticas que pudiera medir la significancia de la aplicación de técnicas de gamificación para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, R. & Eguía, J. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. " O'Reilly Media, Inc."
- Pozo J. I. (2016). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em ensino de ciências*, 1(2), 110-131.
- Lazaro de la Torres, N. C. (2018). *Efectos del método de aprendizaje cooperativo en la formación académica en los alumnos del V ciclo de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor* (Vol. 1). Universidad Nacional de Educación.

Metodologías educativas

La taxonomía SOLO: herramienta para la caracterización de víctimas de violencia en la Asociación de mujeres integradas de Santander (AMIR)

Alba Pinto Anaya, Aurora Inés Gáfaró Rojas, Catalina Ortega Zambrano
Universidad Industrial de Santander, Colombia

Las mujeres víctimas de violencia en Colombia padecen diversas secuelas tras las agresiones sufridas en diferentes momentos de sus vidas, algunos casos de mujeres víctimas requieren de protección especial por la amenaza permanente en contra de su vida, en estas circunstancias, las mujeres son acogidas como pacientes en centros médicos, o protegidas en fundaciones o Asociaciones como es el caso de AMIR. Para la ejecución de esta investigación, se trabajó con la Asociación de mujeres integradas de Santander (AMIR), ubicada en Bucaramanga, Santander Colombia. La Institución alberga en promedio mensual de diez mujeres, que ingresan temporalmente al refugio y se van de allí, hasta que el estado lo permita o por sus propios medios. En este estudio, la población es finita, con un total de 27 mujeres, se trabajó con la totalidad de los registros en la base de datos de AMIR.

Como objetivo principal se planteó la realización de un diagnóstico a las víctimas que han ingresado a AMIR desde el 2018 hasta 2021 en busca de refugio o protección por parte del Estado. Para cumplir el propósito, se empleó un enfoque cualitativo, se diseñó una prueba diagnóstica de acuerdo con los niveles establecidos en la Taxonomía SOLO, que permitió categorizar las respuestas de las participantes. Esta técnica es utilizada con frecuencia en procesos pedagógicos, para identificar distintos niveles de conocimiento frente a un tema, pero son diversos los estudios de ciencias humanas, que la utilizan en estudios de investigación acción, como en este caso. Otro de los objetivos planteados, era la atenuación de los derechos vulnerados en el grupo de mujeres sujeto de estudio, se requirió la capacitación de las mujeres para que comprendieran sobre las distintas violencias a las que fueron sometidas y posteriormente interiorizaran el reconocimiento de sus derechos.

Además, se diseñaron estrategias para la mitigación de los derechos

vulnerados en el grupo de mujeres de estudio, se realizó el análisis e interpretación de los resultados en la prueba diagnóstica aplicada, (cuestionario validado en investigaciones previas) la cual se categorizó de acuerdo con la taxonomía SOLO (Pre-estructural, Uní-estructural, Multi-estructural y Relacional) planteada por Bigss y Collins, cada pregunta tiene un nivel de complejidad un poco mayor a la pregunta inmediatamente anterior. Esta estructura se diseñó basada en la investigación realizada por Sepúlveda Test, escrito para evaluar aprendizaje. Se concluyó que existe un amplio número de derechos que se vulneran a las mujeres víctimas de la violencia. Se demostró que las mujeres no identifican los derechos que les han sido violados, desconocen las implicaciones en su salud física y mental, se les dificulta interactuar en grupos y equivocadamente responden al sometimiento de su agresor, se generaron cambios conscientes, fomentando la autoafirmación, la valoración y la priorización de la participación en diferentes ámbitos.

Las mujeres realizaron prácticas que les ayudaron a dar sentido y significado al medio que las rodea, mediante una secuencia didáctica, esta fue oportuna ya que era necesario desarrollar y mostrar acciones como preguntar, predecir, observar, interpretar, comunicar y reflexionar. "Las secuencias didácticas colocan las competencias comunicativas como un componente transversal necesario para la construcción y perfeccionamiento de las competencias". En la secuencia, se dio a las mujeres la oportunidad de expresar sus opiniones, hipótesis y conclusiones, por medio de un trabajo colaborativo. Mediante esta metodología, se puede generar un cambio consciente, fomentando la autoafirmación, la valoración y la priorización de la participación de la mujer en diferentes ámbitos de su vida y generar estrategias que permitieran a las mujeres reconocer sus capacidades, aptitudes, actitudes y atribuir valor a sus logros

Este estudio deja ventanas abiertas a futuros investigadores y educadores de los derechos humanos, con ánimo de ayudar a poblaciones vulnerables en la implementación y ampliación de este material que pueda ser útil a otras mujeres. La secuencia didáctica que estuvo distribuida en 4 momentos: apertura, desarrollo, cierre y reflexión; además basada en los temas: las percepciones sobre la dependencia económica, violencia física, violencia sexual, violencia emocional, violencia económica, empoderamiento de la mujer, poder de decisión en el ámbito familiar, identificación de roles y como último superando el maltrato, se consolidó como una estructura psicopedagógica flexible que puede ser aplicada en cualquier población con problemas relacionados a la violencia contra las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÁRDENAS VARÓN, Gina y POLO OTERO, José Luis. *Ciclo Integral de la Violencia doméstica contra la mujer: análisis para las regiones de Colombia*. Barranquilla: Revista de economía del Caribe, 2014. P. 3-4.
- CARPIZO, Jorge. Los derechos humanos: naturaleza, dominación y características. En: *Cuestiones constitucionales*. Julio-diciembre, 2011, no. 25., p. 3
- DUQUE, NAOMI Marisol. ECA: *Guía práctica para el manejo grupal sustentada en la Sensibilización Gestalt. Experiencia realizada con las mujeres que acuden a la Fundación Casa de Refugio Matilde, que por situación de riesgo provocado por la Violencia Intrafamiliar (VIF) solicitan refugio temporal*, Ecuador, Tesis. 2012 p.107
- ESPINAR RUIZ, Eva. *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex – pareja sentimental*. Tesis de Doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales, mención en Sociología. Alicante: Universidad de Alicante. Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica, 2003, 32p.
- GUEDES, Alessandra; GARCÍA-MORENO, Claudia y BOTT, Sarah. "Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. En: *Foreign affairs Latinoamérica*. 2014, vol. 14 no. 1., p.48.
- ONU mujeres. *El progreso de las mujeres en Colombia 2018: Transformar la economía para realizar los derechos*. Multiimpresos SAS. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. 2018 pág. 16
- PIMENTEL SANTOS, Wéllia. Del movimiento femenino brasileño a la violencia contra la mujer en el ámbito familia: datos y definiciones. En: *Cuestiones de género*. Enero-mayo, 2019, no. 14., p 190.
- SAFRANOFF, Ana. Violencia psicológica hacia la mujer: ¿cuáles son los factores que aumentan el riesgo de que exista esta forma de maltrato en la pareja? En: *Salud colectiva*. 2017, no. 13., p. 612.

Metodologías educativas

Práticas avaliativas na BNCC: docência e desafios na implementação da reforma curricular do Novo Ensino Médio

Adriano de Araujo Santos, Lúcia Maria Martins Giraffa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil

INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico da Sars-Cov-2 ou Covid-19 nos impôs mudanças emergenciais e adaptativas nos sistemas educacionais do Brasil (estados e municípios) e coincidiu com a adoção das diretrizes relacionadas a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é o documento normativo de caráter nacional que estabeleceu um conjunto de princípios e orientações para a Educação Básica, tendo como principal característica a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do foco em conteúdo adotado nos marcos legais anteriores.

A reforma altera a estrutura pedagógica, modifica os objetivos propostos para a formação dos estudantes, incorpora elementos da contemporaneidade, especialmente o uso dos recursos associados às tecnologias digitais, enfatizando os recursos advindos da internet e seus serviços associados.

Considerando a relevância da BNCC para reconfiguração dos currículos nacionais e seu impacto na formação inicial e continuada dos docentes, estamos desenvolvendo uma pesquisa que visa analisar a prática avaliativa e as tecnologias no contexto do Ensino Médio pós pandemia, o recorte que apresentamos é a etapa inicial do estudo e teve como objetivo: analisar as concepções e propostas para a prática dos professores e avaliação da aprendizagem na BNCC.

Um estudo de natureza qualitativa, realizado através da análise documental da BNCC, tendo como método para tratamento dos dados: a análise textual discursiva, ATD, metodologia que “opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2020), as etapas da análise textual discursiva, compreendem:

1 - Desmontagem dos textos: a unitarização; 2 – Categorizações 3 – Captação do novo emergente. 4 – Elaboração do metatexto.

O processo de unitarização deu origem a 126 unidades de sentido, que foram reescritas e agrupadas em categorias iniciais, que posteriormente deram origem as categorias intermediárias e por último estruturamos três categorias finais: Educação e políticas públicas, Currículo e contemporaneidade e Prática docente e questão da avaliação da aprendizagem, será sobre esta última que trataremos neste recorte.

PRÁTICA DOCENTE E QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA BNCC

Analisando o texto da BNCC não são detalhados os pressupostos teóricos que fundamentam as ações de ensino, prevalecendo como referência os marcos legais que regem o sistema educacional no país, evidenciando as implicações da publicação do documento a partir do qual os sistemas de ensino deverão “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2018, p. 17) {...} “recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

As ações propostas implicam na tomada de decisões no nível das redes de ensino, das escolas e dos docentes, mudanças na estrutura física das unidades de ensino e processos formativos que apótem conhecimentos capazes de atender a diversificação de metodologias e oferta dos itinerários formativos organizados por cada rede, escolhidos e ofertados pelas escolas.

No âmbito da docência a implementação de uma reforma curricular necessita considerar o papel dos professores como principais agentes do processo, pois são eles que irão materializar as orientações teórico-metodológicas, articular conteúdos e planejar tendo em vista o ambiente para o desenvolvimento das competências e habilidades definidas, considerando que:

a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação (CRUZ, 2007, p. 197).

Nessa perspectiva, a função do professor vai além da execução de ações prescritas, demandando estudo e planejamento, uso de recursos e adoção de práticas avaliativas que contribuam para acompanhar as aprendizagens e verificar as relações entre o proposto, as competências e

habilidades esperadas e o que foi atingido.

Quando buscamos no documento referências às práticas avaliativas, temos poucas e breves citações diretas com a exposição de aspectos gerais que precisam ser ampliados e desenvolvidos no âmbito regional.

A primeira indicação, evidencia a relevância da BNCC como referência para os currículos no país e a consequente mudança nas práticas avaliativas:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação {...}. (BRASIL, 2018, p. 8).

A avaliação da aprendizagem, comumente, é um componente da prática pedagógica pensada e executada pelos docentes tendo em vista os saberes profissionais, as experiências vividas, as concepções de educação o currículo e as características específicas dos estudantes, sendo agora reorientadas pelos novos parâmetros indicados pela Base.

No tópico em que descreve a reorganização curricular o documento amplia a orientação sobre a avaliação, enfatizando o caráter formativo e a qualificação dos instrumentos e registros. Assim, para a construção regional dos currículos é necessário entre outras ações:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado {...}

{...}tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; (BRASIL, 2018, p. 17).

A partir dessas unidades de sentido, podemos inferir que:

a) a adoção da BNCC implicará na adequação dos sistemas de ensino e de suas práticas avaliativas, com a aplicação de uma avaliação na perspectiva formativa, tanto de processo quanto dos resultados.

b) os procedimentos avaliativos devem ser diversificados e considerar as diversas habilidades dos estudantes, nesse sentido é necessário que a prática avaliativa seja desenvolvida utilizando diferentes instrumentos.

c) os registros avaliativos devem expressar as aprendizagens desenvolvidas e as competências e habilidades que precisam ser revistas, transformando-se também em referentes para avaliar o trabalho docente e os processos de ensino.

Mais uma vez, o texto não faz referências a pressupostos teóricos nem detalha formas de operacionalizar a prática avaliativa, apenas aponta

caminhos deixando um espaço para contribuições das redes regionais, nas quais o contexto local deve ser considerado. Esta oportunidade é ao mesmo tempo positiva por permitir esta customização e desafiadora uma vez que a questão pode ser tratada de maneira superficial com mudanças pouco significativas no processo avaliativo.

A sugestão da avaliação na perspectiva formativa, pode referir-se à concepção de uma prática processual de uso recente na literatura, usada pela primeira vez por Scriven em 1967 com relação ao currículo, estendendo-se aos estudantes por Bloom, Hastings e Madaus em 1971 (HADJI, 1994).

Assim, temos pouco mais de cinquenta anos em que os estudos sobre avaliação passaram a ressaltar o processo e a necessidade de acompanhar a aprendizagem, denominando de avaliação formativa a que tem:

[...]antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória e certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem do curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer a aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades (HADJI, 1994, p. 63 e 64).

A reforma advinda da BNCC apresenta novos elementos a serem considerados, quando resgatamos os princípios da tradicional organização curricular enfocando conteúdos numa perspectiva pré-sociedade digital. Segundo Ávila e Giraffa (2020):

A internet foi o grande elemento disruptivo que promoveu significativas mudanças na forma como nos relacionamos, consumimos e produzimos informação. Ela colocou no tecido social a opção da virtualidade como elemento complementar às tradicionais atividades presenciais (ÁVILA e GIRAFFA, 2020, p.180).

Ao mesmo tempo que as fronteiras entre o presencial e o do espaço virtual estabeleceu novas oportunidades, a pandemia mostrou que a falta de ambiência e fluência digital foi um desafio para docentes e discente no que concerne a ensinar e aprender neste cenário mundo digital.

Partindo do contexto de reforma e uso das tecnologias, a avaliação da aprendizagem, indicada na BNCC aponta uma perspectiva teórica, porém, é evasiva quanto aos instrumentos, tipos e suas funções a fim de ofertar aos docentes escolhas de percursos que achem mais adequado, o

que reforça a necessidade de formação e de acompanhamento das ações para que não haja reprodução dos modelos tradicionais de memorização, descontextualizados que pouco contribuem para a formação crítica e emancipadora dos estudantes apenas por troca de recursos físicos por digitais sem a devida mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC trarão mudanças profundas na estrutura dos anos finais da Educação Básica no Brasil, esse contexto somado ao período de ensino remoto e a intensificação do uso dos recursos tecnológicos trará desafios significativos para os sistemas de ensino, escolas e principalmente para os docentes.

Nesse sentido, as práticas docentes, das quais destacamos a avaliação da aprendizagem, serão atravessadas por fatores conceituais e metodológicos que demandarão investimento na formação dos professores e reflexões contínuas das atividades desenvolvidas nas escolas.

A proposta de desenvolvimento de competências se insere nesse conjunto de mudanças introduzidas pela BNCC que para Zabala e Arnau (2020), implicam: na necessidade de revisão dos conteúdos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores ou atitudes) e a introdução de novos relacionados as esferas pessoal, interpessoal e social.

Portanto, para a consolidação da reforma e a efetivação das aprendizagens propostas reafirmamos a importância da avaliação da aprendizagem e sua realização utilizando diferentes instrumentos e plataformas que integrem tecnologia e ensino, subsidiando as ações de docência e contribuindo para a firmação cidadã e que atenda as demandas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILA, W.; GIRAFFA, L. M. A complexidade docente na contemporaneidade. In: Clarice Ismério (Org.). *Educação em suas múltiplas faces e sensibilidades*. 1ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020, v. 1, p. 180-202.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* - 3ª versão Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2019.
- CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar, Curitiba*, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xtdbph9XCmYhbVWXnYv7bNp/?format>

=pdf&lang=pt. Acesso em: 10/09/2021.

HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*.

Porto: Porto Editora LDA, 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3^ª ed. Ijuí:

Unijuí, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências* [recurso

eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.

Metodologías educativas

Promoción del bienestar emocional e inclusión desde la evaluación para los aprendizajes estudiantiles

Marisol Alvarez Cisternas, Isabel Medina Guajardo, Brunilda Torres
Universidad de las Américas / Universidad Andrés Bello, Chile

La evaluación, ha sido uno de los aspectos más críticos del trabajo de la docencia tanto a nivel escolar como superior. Acorde a investigaciones realizadas en las últimas décadas, se señala que los profesores que tienen un conocimiento inadecuado en evaluación a nivel de aula o en medición para la rendición de cuentas al sistema, tienen a su vez menor eficacia en sus prácticas de enseñanza, lo que redundará en aprendizajes de menor calidad en sus estudiantes. (Förster, 2017).

La evaluación es un proceso dinámico y contextualizado, que recoge información válida y confiable, para luego emitir juicios fundados y posteriormente tomar decisiones pertinentes. El proceso de evaluación, entonces, deberá responder a preguntas claves que permitan una organización pertinente de sus elementos para alcanzar los propósitos establecidos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Qué se espera que el estudiante aprenda?

¿Qué evidencias se utilizarán para observar esos aprendizajes?

¿Qué significado se dará a esas evidencias?

¿Cómo se utilizará la información recopilada? (MINEDUC., S.f.)

La tarea del docente es entender que la evaluación sea un proceso de acompañamiento del proceso enseñanza aprendizaje, conducente al desarrollo de las competencias de las y los estudiantes. El objetivo de la evaluación, es que la o el docente recepcione la información sobre el progreso del estudiante de tal manera que se puedan identificar las limitaciones en el desarrollo de sus capacidades y de esta manera implementar la retroalimentación. Esta práctica impactará positivamente en el aprendizaje de las y los estudiantes, ya que recibirán una retroalimentación inmediata y oportuna que les permitirá generar confianza en su proceso y comprometerse con él. (Chávez, L.A., Peña, C.A., Gómez, S., & Huayta-Franco, Y., 2021).

Con todo, el presente trabajo describe de qué manera los docentes de la escuela Cadete Arturo Prat Chacón (Chile) diseñaron e implementaron en

sus clases estrategias de evaluación para los aprendizajes estudiantiles resguardando en ello, la promoción del bienestar estudiantil e inclusión. Es justamente en este escenario, que el presente estudio incursiona en procedimientos de evaluación que no responden necesariamente a procedimientos tradicionales e individuales de evaluación, sino más bien a procedimientos de evaluación innovados en énfasis el procesos grupales y colaborativos con retroalimentación efectiva, a través de la elaboración de evidencias por sobre la aplicación individual de procedimientos de evaluación tradicionales como son las pruebas, potenciando con fuerza los procedimientos de evaluación formativos. Desde lo metodológico el estudio se sustenta desde un paradigma comprensivo con metodologías cualitativas para el levantamiento de datos, con el propósito de conocer y profundizar como los docentes, planificaron, diseñaron e implementaron estrategias para la evaluación de aprendizajes que velaran por el bienestar emocional de sus estudiantes promoviendo en ello la inclusión de las y los estudiantes considerando el alto porcentaje de estudiantes inmigrantes del establecimiento educacional. Conforme a los resultados, el incorporar estrategias y procedimientos evaluativos de carácter formativo resultó altamente motivante para los estudiantes, considerando que se implementaron un conjunto de actividades colaborativas de evaluación, lo que sin duda nos promueve a un cambio paradigmático de al evaluación, donde el protagonismos y el empoderamiento de los estudiantes en dichos procesos resulta muy relevante y motivador para ellos, sumado a la posibilidad de incorporar la colaboración en los evaluativo, por sobre procedimientos que promueven como única posibilidad la evaluación individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación y Retroalimentación para los aprendizajes*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácti-cum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.
- Chávez, L.A., Peña, C.A., Gómez, S., & Huayta-Franco, Y. (2021). Evaluación Formativa, un reto en la educación actual. *Cuadernos de desarrollo aplicado a las TICs*, 10(3), 41-63. doi:<https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>
- De la Peña, A. y Núñez, J. (2018). Aproximación al uso de rúbricas para la evaluación de textos argumentativos escritos en la Universidad. *Boletín Virtual- Agosto- Vol. 7-8*.

- Deneen, C & Brown, G. (2016). *The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in teachers education program*. Cogent Education.
- Fetterman, D.M. (2015). Evaluación para el empoderamiento e Investigación de acción: Una convergencia de valores, principios y propósitos. En Bradbury, H. (ed.) *El Manual de la Investigación de Acción*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Glaser B, Strauss A. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. p. 101---15
- Gómez, M. y Quezada, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol.26, núm. 1, 2020, Junio.
- Saiz, A., y Susinos, T. (2018). Practicum or how to learn through collaborative reflection. The case of Elena 'S problem, El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de elena. *Profesorado*, 1, 393–411. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16217>.
- Sandin, M.P. (2003). *"Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones"*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258)
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*. Vol.42, núm. 1, 2018.
- Tomás, J. y Gutiérrez, M. (2019) Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *RIE*, 2019, 37 (2), pp. 471-485. <https://revistas.um.es/rie/article/view/328191/266151>
- Taberneo, R. (2015), Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo. *REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN* 2015, Julio - Diciembre, Vol. 26, Nro. 46, ISSN: 316-5917. 71-82
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*, núm. 24, 2014, pp. 13-19 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Zepeda, S (2017). Cap. 5 La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En: Förster, C. (Ed.) *El poder de la evaluación en el aula*. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.

Metodologías educativas

Ready Player One. Creando experiencias de gamificación en un entorno universitario

Antonio Montero-Navarro, Thais González-Torres, Diego Corrales-Garay, José-Luis Rodríguez-Sánchez
Universidad Rey Juan Carlos, Spain

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trata de crear un clima educativo con altos niveles de participación e interactividad (Castaño-Perea, Fernández y Castañeda, 2012). Esto requiere la selección por parte del docente de herramientas adecuadas para situar al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje (Guardia, Del Olmo, Roa y Berlanga, 2019), Los profesores deben comprender cómo involucrar a los estudiantes en la experiencia de aprendizaje, dando sentido a los conceptos de la materia y vinculándolos con su propio desarrollo personal (Marín-García, 2018).

La gamificación, una práctica inspirada en los videojuegos (Radoff, 2011; Brigham, 2015), entendida como la utilización de mecánicas de juego en entornos no lúdicos (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011), ha mostrado una importante capacidad para la mejora de la implicación, satisfacción, eficiencia y eficacia de los alumnos (Urh, Vukovic, Jereb y Pintar, 2015).

Esta experiencia docente ha sido desarrollada por un grupo de profesores de una universidad española, que ha creado un laboratorio de generación de experiencias de gamificación para ser utilizadas en su docencia. Al inicio de cada curso académico se pone en marcha un proceso estructurado que permita crear diseños atractivos que contribuyan decisivamente a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Esta práctica de innovación docente persigue:

- Establecer un proceso estructurado para la creación de herramientas de gamificación.
- Fomentar el compañerismo y el trabajo en equipo de los docentes que integran el grupo.
- Aumentar la dotación de herramientas docentes de la universidad.

Partiendo del conocimiento de las necesidades de los estudiantes y las herramientas docentes disponibles, el laboratorio se plantea metas concretas para los nuevos diseños, que se sustentan en referentes

culturales conocidos por los estudiantes. Los diseños iniciales son testados en el aula, obteniéndose finalmente juegos competitivos flexibles que pueden resultar útiles en diferentes materias y contextos. Hasta el momento, el equipo ha desarrollado y compartido cinco experiencias de juegos competitivos: La Gran Competición de Kahoot, Los Juegos de Alambre, Battle Royale, Jolly Roger Challenge y el Desafío del Chipirón y Battle Royale, que se utilizan actualmente en la docencia de diversas asignaturas, y han sido compartidas con otras instituciones educativas, de forma coherente con la cooperación interuniversitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brigham, T. (2015). An Introduction to Gamification: adding game elements for engagement. *Medical Reference Services Quarterly*, Vol. 34, No. 4, pp. 471-480.
- Castaño-Perea, E., Fernández, A. B., & Castañeda, E. A. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 10(2), 193.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. C. Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, 7-12 May 2011, pp. 1-4
- Guardia, J. J., Del Olmo, J. L., Roa, I., & Berlanga, V. (2019). Innovation in the teaching-learning process: the case of Kahoot! *On the Horizon*, 27(1), 35-45.
- Marín García, J. (2018). *Focos de investigación sobre aprendizaje universitario en el área de dirección de operaciones*. In IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 922-932). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Radoff, J. (2011). *Game on: Energize your business with social media games*. United States, John Wiley & Sons.
- Urh, M., Vukovic, G., Jereb, E., Pintar, R. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher Education. *Procedia-Social Behav. Sci.*, Vol. 197, pp. 388-397.

THE STAGES OF EDUCATION AND
THEIR CURRICULUM

LAS ETAPAS EDUCATIVAS Y SU
CURRÍCULUM

Las etapas educativas y su currículum

Repertorio original de viola español del clasicismo y romanticismo y su uso en los conservatorios profesionales de música

María José Fueyo Muñiz
Universidad Autónoma de Madrid, Spain

Este artículo trata sobre el repertorio de viola original compuesto en España durante los siglos XVII al XIX, incluyendo el cambio de siglo y vinculado a su aplicación pedagógica en las aulas de viola de los conservatorios españoles. Se excluye la música de cámara para tres o más instrumentos, porque eso daría lugar a otra investigación muy extensa.

SITUACIÓN HISTÓRICA

En 1877 aparece el primer profesor de viola en Bruselas (Leon Firket), como asignatura afín al violín. No será hasta 1894, en París, con T. Laforge, cuando la viola se convierte en una especialidad independiente del violín.

En España, el primer profesor de viola era profesor de violín, en Madrid, en 1831 (P. Escudero). Desde 1868 a 1884 no se enseñó viola en Madrid. Y después, en 1884, se nombra a Tomás Lestán, (todavía como especialidad vinculada al violín, sin diploma oficial), considerado el primer profesor de viola en Madrid.

Hay múltiples factores que influyen en la existencia de repertorio de viola y su uso

- Importancia y rol del instrumento
- Evolución de la técnica de viola y construcción de diferentes tamaños y formas de instrumentos.
- Aparición de las primeras cátedras de viola
- El creciente interés de los compositores y el descubrimiento del “sonido de viola”

INVESTIGACIONES PREVIAS

Existen algunas investigaciones relacionadas con la viola en España, algunas sobre enseñanza (Magín, 2012), o sobre repertorio y situación

musical (Gaarbayo, 1996; Ortega, 2010), pero ninguna relaciona el repertorio existente y la educación profesional.

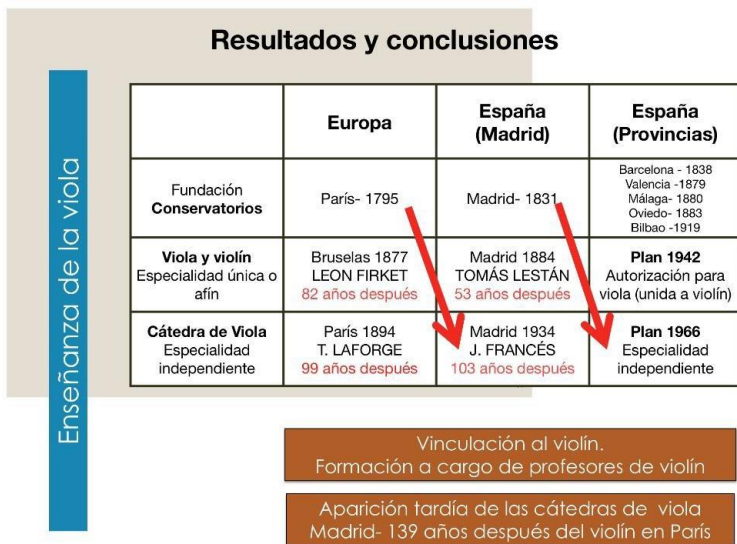
Después de realizar la investigación para la tesis doctoral propia sobre repertorio original de viola durante varios años, obtuvimos varios resultados.

• **Enseñanza de la viola**

Podemos hablar de tres conclusiones importantes:

- La viola y el violín están muy ligados en la historia de la música,
- La tardía aparición de las Cátedras de viola
- Los profesores de viola eran profesores de violín (violinistas), así que utilizaban frecuentemente el repertorio que conocían de violín, pero transcrito, en sus clases, y muy poco repertorio original de viola.

Gráfico de elaboración propia 1



• **Repertorio original total**

Hemos encontrado más de 800 obras escritas para la viola, de todos los estilos y formas, de la época estudiada.

Gráfico de elaboración propia 2



• **Uso del repertorio original en los conservatorios españoles**

La gran mayoría del repertorio original no se usa en Madrid en la enseñanza. Los mismos resultados se repiten en el resto de España. En el mejor de los casos usamos el 37% en el caso de las sonatas existentes

Gráfico de elaboración propia 3



PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

- Recopilación del repertorio español entre las 806 obras encontradas.
- Existe un uso escaso del repertorio original en la enseñanza en España. Estas obras han pasado desapercibidas en la enseñanza profesional a pesar de que tienen valor pedagógico.

- **Repertorio español**

Tenemos solo 16 obras en el periodo estudiado. Es poco en comparación con el repertorio europeo. En contraste, en España, la viola está en igualdad de nivel con el violín, como lo evidencia las oposiciones de alto nivel para la orquesta de la Real Capilla en Madrid. Tenemos repertorio original de los siglos XVIII y XIX, incluyendo el cambio de siglo, con obras todavía de estilo romántico.

Son las llamadas “sonatas de oposición” para entrar en la Real Capilla, en los tiempos de Carlos III y Carlos IV, este último músico que participaba en sesiones de música de cámara en la corte. Estas sonatas fueron compuestas en tiempo récord, debido a la poca antelación para componerlas por encargo antes de las audiciones, y son piezas para lectura a primera vista.

Repertorio original de viola español		
Felipe de los Ríos	1778	Sonata 1 Do mayor Andante Adagio no muy lento Rondo allegretto
	1781?	Sonata 2 Re mayor Andantino Adagio Rondo allegretto
	1781	Sonata 3 Sol mayor Variaciones andantino Adagio maestoso Rondo allegretto
Gaetano Brunetti	1789	Sonata Re mayor Allegro moderato Larghetto sostenuto Rondeau. Allegretto
Juan Oliver y Astorga	1803	Sonata 1 do menor Adagio allegro

	1804	Sonata 2 sol mayor Adagio presto
	1804	Sonata 3 fa menor Adagio allegro
	1805	Sonata 4 do mayor Adagio allegro
	1807	Sonata 5 do menor Adagio allegro moderato
José Lidón	1806	Sonata re menor Larghetto cantabile Allegro brillante
Juan Balado	1818	Sonata La mayor Larghetto cantabile Rondó. Allegretto.
Manuel Sancho	1908	Solo in Re mayor
Conrado del Campo Zabaleta	1901	Romanza en Fa
	1906	Pequeña pieza
Tomás Lestán	1884	Sonata para viola y piano
	Obras pedagógicas	-Método elemental de viola y nociones generales de viola de amore. -Método completo de viola y Estudio de la viola -7 ejercicios difíciles para las clases de viola del conservatorio.
José María Beltrán	1881	12 caprichos de mediana dificultad

Felipe de los Ríos (1754-1801) compuso 3 Sonatas para viola, entre 1778 y 1781. No son técnicamente brillantes pero son bonitas de tocar y escuchar. Son las sonatas más largas de la Real Capilla, y usan variedad de recursos técnicos, son virtuosas y de alguna manera similares al estilo de Boccherini, probablemente influenciadas por él, porque tocaba en la Real Capilla en ese tiempo.

Gaetano Brunetti (1744-1798) Fue un importante compositor del clasicismo español, Su música no fue publicada, era para la Corte, razón

por la que no es conocido.

Existen 2 manuscritos de su sonata, en Madrid y Washington, original para viola y violoncello. Es fresca y dinámica, y muy interesante. El primer movimiento es fácil técnicamente, el segundo es muy expresivo en re m, y el tercero es un rondó, más brillante.

Juan Oliver y Astorga (1733-1830) Fue un músico importante del clasicismo español. Las sonatas son sencillas, claras, y no muy largas, con solo dos movimientos, pero escritas en un estilo más moderno que sus colegas, y con muchas influencias del centro de Europa.

José Lidón (1748-1827) Compuso la sonata de viola en re m, que tiene dos movimientos, es virtuosa y en cierta manera, evoca ciertas similitudes estilísticas a Paganini. Tiene mucho mérito un organista que escribe de forma tan experta para la viola.

Juan Balado (?- 1832) es uno de los compositores de la Real Capilla que permanecen más desconocidos. Su sonata es la última de las 11 sonatas escritas para viola. Esta obra podría ser considerada en principio trivial, pero como las obras de Boccherini, la escritura para la viola es muy virtuosa y agradable.

Manuel Sancho (1870?-1930) fue asistente de T. Lestán en el Real Conservatorio Superior de Madrid, en la clase de viola.

Su "Solo" de viola con acompañamiento de piano es una pieza excepcional escrita para explorar el sonido de la viola. Muestra las posibilidades técnicas del instrumento. Tiene clara influencia virtuosística italiana y de la escuela franco belga de violín. Escrita en un solo movimiento, con 4 secciones y coda final, con un tema inicial allegro alternado con pasajes melódicos en la cuarta cuerda, que demuestra la interpretación con un sonido profundo y de calidad.

Conrado del Campo y Zabaleta (1878-1953) Es uno de los compositores y violistas más importantes de la época.

La "Romanza" es enteramente tonal y romántica, casi al estilo Schumann, es la obra de un joven compositor con una gran habilidad instrumental ya evidente. Comienza con un solo para la viola, y cuando entra el piano hay una influencia melódica clara de la ópera. La "Pequeña pieza" es más difícil y virtuosa. Tiene muchas dobles cuerdas a lo largo de la pieza.

Tomás Lestán (1827-1908) se considera el primer profesor de viola en el Real Conservatorio de Madrid.

La sonata de viola con acompañamiento de piano fue compuesta en 1884, publicada nueve años después y revisada en 2003 por Emilio Mateu. Es una sonata con clara influencia de la ópera italiana, en un solo movimiento, virtuosa y con partes melódicas.

Tiene cuatro secciones, empieza con acordes en Si b M, y es bastante difícil para la afinación. Es una obra muy importante, con objetivos pedagógicos,

compuesta mientras enseñaba viola en el RCSMM.

José María Beltrán (1824-1907) compuso los Caprichos de mediana dificultad que son estudios para dobles cuerdas y diferentes golpes de arco especialmente spiccato. Escribió muy bien para la viola, y dedicó los caprichos al reconocido violista de la época, Enrique Schultz.

- **Uso en la enseñanza**

Podemos concluir diciendo que existe suficiente repertorio original para ser descubierto y usado en la actual enseñanza de la viola, en nivel avanzado de profesional o en los últimos años de estudios antes de acceder al Conservatorio Superior y es también una manera de programar repertorio “olvidado”. Es enriquecedor para el intérprete de viola conocer el propio repertorio original, como seña de identidad y para explorar las posibilidades que algunos compositores previamente pensaron para el instrumento. Toda la música española está publicada y editada, en algunos casos en diferentes ediciones, y también grabada, así que fácil de encontrar, para empezar a utilizarla regularmente como profesor de viola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, H. (1996). *The Viola. Complete Guide for Teachers and Students*. 2nd ed. Univ. of Alabama Press.
- Garbayo, J. (1996). *La viola y su música en la catedral de Santiago entre el Barroco y el Clasicismo*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Grout, D. J. y Palisca, C. V. (2001). *Historia de la música occidental*. Vol.2 (3a). Madrid: Alianza Música.
- Magín, L. (2012). *La viola en España: historia de su enseñanza a través de los principales métodos y estudios*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo (Asturias). España.
- Mijailovna, M. (2006). *La viola en el conjunto instrumental y su desarrollo individualizado*. Faculty of music. Ciudad de la Habana.
- Ortega, J. (2010) *La música en la corte de Carlos III y Carlos IV (1759-1808): de la Real Capilla a la Real Cámara*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Palumbo, M. A (1981). *The viola, its foundation, role, and literature including an analysis or the twelve caprices by Lillian Fuchs*. Tesis doctoral. Ball State University. USA.
- Riley, M. W. (1993). *The History of the Viola*. Vol. 1. 2nd ed. Ann Arbor: Braun- Brumfield. *The History of the Viola*. Vol. 2. Ann Arbor: Braun-Brumfield.
- Zeyringer, F. (1985). *Literatur für Viola*. Hartberg: Julius Schonwetter.

THE STAGES OF EDUCATION AND
THEIR CURRICULUM

LAS ETAPAS EDUCATIVAS Y SU
CURRÍCULUM

Educación continua y formación profesional

Análisis de la Competencia Tecnológica en Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil

Suyis Yajaira Lozano, Lina Marcela Bolívar García
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia

En los últimos tiempos, las tecnologías de la información y la comunicación TIC, han permeado ampliamente la educación, esto ha generado la necesidad de hacer cambios en la forma cómo se enseña y cómo se aprende, respecto a esto, Navarro (2012), afirma que: Las instituciones educativas no pueden mantenerse al margen. Deben adaptarse a las características individuales y a las necesidades propias del alumnado, para así aportar mayor flexibilización en las trayectorias académicas y facilitar al máximo el desarrollo de sus potencialidades. (p.1)

En la misma línea de argumentación, Guerrero (2014), señala que: El uso de las TIC en la educación facilita un aprendizaje constructivista y significativo. El alumno construye su saber y puede adquirir nuevos conocimientos por medio de la indagación y búsqueda de información con las nuevas tecnologías (p.6)

Con el fin de tener un modelo educativo que se ajuste a estas necesidades, en Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), se realizó una propuesta denominada “Apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente”. Esta propuesta busca una formación continua para docentes, que garantice su desarrollo profesional en el uso TIC para mejorar los procesos de enseñanza que llevan a cabo. Se propone trabajar en dos momentos: el momento de apropiación personal (los docentes apropian las TIC con fines personales, obteniendo un uso básico) y el momento de apropiación profesional (los docentes integran las TIC como apoyo a los diseños curriculares, obteniendo un uso pedagógico). Como una actualización de lo anterior y con el fin de garantizar un mejoramiento en los procesos, el MEN (2013) presenta el documento “Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente”, esta nueva propuesta promueve el uso consciente de las TIC por parte de docentes y muestra las competencias que se deben desarrollar para una adecuada incorporación, las cuales son: competencia tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa. Estas competencias se desarrollan por niveles que miden el grado de apropiación: el primer

nivel es de exploración, el segundo de integración y el tercero de innovación.

Siguiendo la misión que se propone desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios, de formar seres humanos íntegros, profesionales, competentes, éticamente orientados y comprometidos en busca del desarrollo sostenible y de la transformación social que sin duda alguna se podrá alcanzar desde la educación de calidad, surge el interés por analizar el nivel de conocimiento tecnológico en los estudiantes de séptimo a décimo semestre de Licenciatura en Educación Infantil – Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, según los documentos emitidos por el MEN, ya que es decisivo conocer cuáles son las habilidades y el dominio que posee el alumnado frente a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el fin de promover el desarrollo profesional con calidad a partir de las exigencias y nuevos desafíos que el mundo actual trae para el rol docente.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2018), los planteamientos cuantitativos pueden pretender evaluar una intervención, cambio o acción deliberada vinculada a un propósito, siempre que se tengan claros los criterios de valoración. Para esta investigación, se evaluó el nivel de competencias tecnológicas que poseen los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil basados en los documentos emitidos por el MEN para este fin. Tiene un alcance descriptivo en tanto se busca especificar las características que presentan los estudiantes del LEID en el uso y apropiación de TIC según el modelo expuesto por el MEN.

Se realiza con un diseño no experimental. Al respecto, Hernández Sampieri (2018) afirma que la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o no deben ser manipuladas.

La población objeto de estudio fueron los estudiantes de séptimo a décimo semestre adscritos al programa de Licenciatura en Educación Infantil modalidad Distancia – LEID. Para la muestra se tuvo en cuenta un total de 100 estudiantes seleccionados por muestreo aleatorio simple.

Para la recolección de información, se aplicó el cuestionario Saber TIC a todos los estudiantes que participan del estudio, para esto se utilizó un formulario de Google, el cual cuenta con 11 reactivos, algunos estaban conformados por subpreguntas, lo que brindó información más detallada en estos ítems. Este cuestionario fue diligenciado de manera virtual y respondido por la totalidad de los estudiantes que participaron del estudio.

De acuerdo con los resultados encontrados, se puede confirmar, que los estudiantes se ubican en un nivel alto frente al uso y dominio de algunas herramientas específicas como es el caso de las redes y canales de comunicación, sin embargo, en otro tipo de herramientas como

plataformas y espacios para la administración de archivos digitales, no cuentan con un buen nivel de dominio, lo que representa un nuevo reto para los docentes del programa a seguir empleando diversas actividades dentro del plan curricular, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje permita que el alumnado alcance un nivel superior en relación a las dicha competencia tecnológica.

Por otra parte, la investigación muestra que los estudiantes poseen un bajo nivel de dominio de aquellas herramientas para la gestión de fuentes, citas y detección de coincidencias, pese a que confirmaron conocer estas herramientas y hacer uso de ellas desde su rol estudiantil.

Finalmente, vale la pena destacar la necesidad de brindar nuevos espacios de formación y actualización en relación al uso y apropiación de herramientas de la información y comunicación a los estudiantes del programa, debido a la relevancia que estas tienen dentro del rol y la función del docente del siglo XXI, reconocida como una de las competencias fundamentales para desenvolverse en la sociedad actual que ha sido permeada por las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Navarro, L. y Flores, M. (2018). Competencias en las TIC en los Planes de Estudio del Docente de Preescolar de Uruguay, España, Finlandia, Suiza y México. *Razón Y Palabra*, 22(2_101), 681-700. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1214>
- Guerrero, M. (2014). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la Educación. Marpadal Interactive Media S.L. https://books.google.com.co/books?id=YI9JBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ruta de apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente*. Programa Nacional Uso de Medios y Nuevas Tecnologías Programa estratégico para la competitividad.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill

Educación continua y formación profesional

Desarrollo profesional colaborativo como estrategia para la innovación educativa

Marcela del Carmen Brevis Yéber
Universidad Central de Chile, Chile

INTRODUCCIÓN

En ámbitos educativos la evolución conceptual de “innovación” presenta un desarrollo que revela la importancia e integración de un trabajo colaborativo. De partida tres son los componentes básicos de su conceptualización: mejora, intencionalidad y sistematización. Entendiéndose, por tanto, como innovación educativa a la introducción de algo nuevo o un cambio en estructuras existentes, con una intencionalidad y una sistematización que debe producir mejora. (Tejada, 2005). Posteriormente, Pascual y Navío-Gámez, (2018) la relacionan con una forma de trabajo colectivo, definiéndola como “cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización” (p.86) y que además debe ser eficaz, eficiente, sostenible y transferible (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo, 2019).

Lo dicho, permite respaldar la importancia que tiene para una organización escolar desarrollar culturas de trabajo colaborativas, donde los docentes no sólo sean transmisores de conocimientos que trabajan de manera aislada en sus aulas, sino se involucren en las múltiples dimensiones y espacios que ofrece la dinámica de un centro educativo (Undurraga, Astudillo y Miranda, 2011). Al respecto, Fullan (2002) manifiesta como “una de las grandes ironías de la vida: los centros escolares se dedican a enseñar y aprender, pero resulta que no son capaces de aprender los unos de los otros. Cuando descubran como hacerlo su futuro estará asegurado” (p.109).

Este fin requiere sostener estrategias de desarrollo profesional cuyo enfoque sea el aprendizaje colectivo en un contexto de trabajo colaborativo, utilizando estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos (Gil, Antelm y Cacheri, 2018).

En esta línea, Hargreaves y Fullan (2014), al aludir a la importancia de los modelos de colaboración como un paradigma necesario que posibilita

motivar el trabajo de profesores, relevan la necesidad de conformar redes profesionales de trabajo, contratos o alianzas de colaboración cuyo propósito sea intercambiar experiencias y conocimientos. Su particularidad radica en que los docentes compartan experiencias, estudien, analicen, reflexionen e investiguen acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social particular, generando intencionalmente los espacios para que ello suceda, propiciándose así la creación e implementación de propuestas pedagógicas más participativas, democráticas y sólidas. (Fullan y Hargreaves, 1999; Valliant, 2016).

MÉTODO

Desde una perspectiva mixta, de alcance exploratorio-descriptivo y con una recolección de datos de corte transversal, se responde al objetivo de este estudio que es: analizar la asociación entre un desarrollo profesional colaborativo y la innovación educativa.

Dada su metodología en la vertiente cuantitativa se optó por una muestra no probabilística de tipo casual de 123 docentes. Se utilizó como instrumento un cuestionario, analizado con el software SPSS versión 25.

En la vertiente cualitativa, el criterio utilizado para la selección muestral fue centrar la muestra en casos representativos, es decir, que la información que aportaran permitiese comprender en qué condiciones y de qué manera se manifiesta la innovación en contextos escolares, para lo cual se entrevistó a 18 docentes. La información proveída por la técnica de producción de datos fue sometida al análisis de contenido propuesto por Krippendorff (1990), a partir de las categorías de análisis levantadas desde la literatura. Dichos análisis han sido procesados en el programa para análisis cualitativo Atlas.ti. versión 8.

RESULTADOS

Los análisis cuantitativos realizados (Tabla 1) muestran que los docentes que sí participan en proyectos de innovación presentan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) favorables, versus quienes no participan, en el ítem: "Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas" ($p=0,00$), de igual manera consideran que "analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación" ($p=0,05$). En este contexto, participan activamente en comunidades de aprendizaje o redes de desarrollo profesional ($p= 0,00$) y en grupos de reflexión e intercambio pedagógico ($p=0,03$).

Tabla 1. Valoración de los ítems en función de la participación del profesorado en proyectos de innovación

Ítems	No	Si	Sig	Dif
	(1)	(2)		
	Media	Media		
Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,03	4,59	0,00	2>1
Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,53	4,77	0,05	2>1
Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,16	4,55	0,00	2>1
Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,84	4,32	0,03	2>1

La contribución que un desarrollo profesional colaborativo aporta a los proyectos y procesos de innovación queda en evidencia en las opiniones de los entrevistados. En ellas manifiestan que la innovación está relacionada con un trabajo colaborativo que debe involucrar a todo el centro escolar (entrevistado 6). De manera similar, el entrevistado 4 plantea que la innovación es un proceso de construcción y participación social para cambios y mejoras en los procedimientos educativos. Así mismo, el entrevistado 17 manifiesta que “el trabajo colaborativo nos ayuda también a innovar, a conocer otras prácticas, a tener una visión mucho más general, donde cada profesional aporta desde su área”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se concluye, que los docentes que participan en proyectos de innovación desarrollan más, que sus homólogos, un trabajo colaborativo con sus colegas. Así mismo, reconocen más la importancia que tiene el análisis colaborativo del quehacer profesional, para contribuir a generar proyectos de innovación. Al respecto, en las entrevistas realizadas se evidencia la importancia que tiene este tipo de trabajo para los docentes y para la generación de innovación en un centro escolar. Concretamente, el entrevistado 7 manifiesta: “nos juntamos por departamentos, empezamos a analizar algunas ideas, compartimos y de ahí se saca una buena idea para desarrollar” (E7). Así mismo, para Rossi y Barajas (2018) la cooperación y colaboración repercuten fuertemente tanto en la superación de dificultades como en la motivación y participación de los docentes en las acciones innovadoras que se desarrollen.

Por consiguiente, el grupo docente que innova participa en mayor medida en grupos de reflexión, intercambio pedagógico, comunidades de

aprendizaje y redes de desarrollo profesional. La implicación de los docentes en redes profesionales hace posible compartir ideas, conocimiento y experiencias (Escudero, 2014). Todas ellas instancias de aprendizaje profesional que profundizan el trabajo colaborativo y potencian la generación de innovación en las prácticas pedagógicas (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 50, 101-138. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287050/375297>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2019). *¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura?* (Version 1). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461484>.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves. A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu.
- Gil, A., Antelm, A., y Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54(2), 449-468. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v54-n2-gil-antelm-cacheiro>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Pascual, J., y Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- Rossi y Barajas. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: desafíos y oportunidades. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>

- Tejada, J (2005). *La innovación en educación. Unidad didáctica*. CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Undurraga, G., Astudillo, E., y Miranda, C. (2011). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. *Pensamiento Educativo*, 31, 94-117.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.

Educación continua y formación profesional

El reto de la Formación Profesional Básica

Divina Montolío García, Pilar Doñate Lara

CIPFP Vicente Blasco Ibáñez (Valencia) / Generalitat Valenciana, Spain

1. INTRODUCCIÓN

Los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPBásica) establecidos por la LOMCE (Ley Orgánica 2013) y que se imparten desde el curso 2014 se enmarcan dentro de las políticas educativas inclusivas que pretenden abordar el abandono y el fracaso escolar en el alumnado entre 15 y 17 años y evitar el riesgo de exclusión social. Estos ciclos sustituirían los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la LOE. (Ley Orgánica. 2006). Al cursarlos satisfactoriamente se otorga una cualificación del nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales, permite el itinerario hacia los ciclos formativos de grado medio y se puede obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los Programas anteriores de Garantía Social (PGS) fueron sustituidos por los PCPI destinados a una formación alternativa de alumnos mayores de 15 años que no habían obtenido el Graduado en ESO. La finalidad primordial era que alcanzasen competencias profesionales que les facilitasen una inserción social y laboral óptima.

Las sucesivas reformas educativas generales anteriores en España desde 1990 han querido responder al desafío de la exclusión social a través de los programas de formación, pero los constantes cambios no han ayudado a la consolidación de las medias. Recordemos estas reformas: Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LA FP BÁSICA

La planificación, el seguimiento y la evaluación de la política educativa relativa a la FP Básica necesita de un análisis de la estadística anual que el Ministerio de Educación y Formación Profesional recoge de este alumnado de Formación Profesional.

En el curso 2020-2021, el alumnado matriculado en Formación Profesional asciende a 985.431 alumnos. De ellos, 75.952 cursan FP Básica cuya matrícula es presencial y se imparte en 2.079 centros. En este ciclo, las familias profesionales con mayor peso coinciden en su mayor parte con las de Grado Medio: Administración y Gestión (16,9%), Informática y Comunicaciones (16,8%), Electricidad y Electrónica (13,0%), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (9,4%), Hostelería y Turismo (9,0%) e Imagen Personal (9,0%). Para ocho familias su peso no alcanza el 1,0% y para siete familias no existen ciclos en este nivel.

En consonancia con la proporción de alumnado matriculado, en FP Básica, las mujeres representan el 29,7% y el 70,3% son hombres. En el módulo de FCT el número de matrículas es de 45.576 frente a la FP Dual, mucho más reducida, de 834.

Por último, en el curso 2019-2020, el 60,9% del alumnado de FP Básica, evaluado en 4 y más módulos, supera todos los módulos en los que se ha evaluado.

3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

El alumnado de FP Básica lleva en su mochila personal y académica el peso del fracaso escolar. Esta “carga” se ve agravada y/o provocada por problemas personales y sociales que ya de por sí lo estigmatizan.

El análisis del fracaso escolar es realmente complejo dado que las razones por las que el alumnado se ha visto excluido del sistema educativo ordinario son diversas y su consecuencia inmediata es el abandono. Por ello, ambos problemas sociales son abordados por la política educativa en Europa y en España a través de medidas de inclusión que permitan revertir el problema de la exclusión social.

El riesgo de exclusión social de este alumnado tiene su origen en la falta de formación, falta de hábitos de trabajo y estudio, problemas del entorno familiar

En el entorno educativo se manifiestan la desmotivación, problemas de adaptación, en ocasiones conductas disruptivas, baja autoestima, problemas familiares que en muchas ocasiones se reflejan en la falta de implicación de las familias.

Estas consideraciones determinan que sea prioritario revisar las competencias curriculares necesarias, incentivar la formación, y apostar también por el desarrollo de las *soft skills* y optar por metodologías activas para abordar de manera certera y óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje en este ciclo.

4. SOFT SKILLS EN LA FORMACIÓN Y EN EL MUNDO LABORAL

En el mundo laboral actual las habilidades personales (*soft skills*) son tan importantes como las técnicas (*hard skills*). Así, se reclama el saber trabajar en equipo, la comunicación no agresiva y empática, y la creatividad.

Si nos detenemos en reflexionar sobre ellas, es evidente que abordar estas competencias sociales ayudarán a nuestro alumnado en lo personal y en lo laboral, y todo ello puede redundar en su autoestima y en evitar la exclusión social.

5. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EL USO DE LAS TIC/TAC

El uso de metodologías activas posibilita una enseñanza y aprendizaje más dinámicos, se puede personalizar y flexibilizar en función del alumnado. El centro del aprendizaje es el/la alumno y el profesorado tomamos el papel de guía y facilitadores del conocimiento.

Recopilemos estas metodologías: aula invertida (“flipped classroom”), aprendizaje basado en proyectos (ABP), gamificación design Thinking o pensamiento de diseño, etc.

El uso de estas metodologías incide directamente en el desarrollo de las competencias sociales. Además, la revisión de las metodologías no se puede llevar a cabo sin revisar la evaluación: coevaluación, autoevaluación, evaluación formativa y consensuada.

Por último, en la actualidad no podemos concebir una formación sin conocer ni utilizar, y formas al alumnado en las tecnologías de la información y de la comunicación. El aprovechamiento tecnológico mejora la calidad educativa porque nos ayuda a enriquecer los proyectos educativos. Las ventajas de las TIC han sido muy difundidas: mayor motivación, mejora de la comunicación, potenciación de la autonomía y alfabetización digital.

Las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) asocia el uso de las TIC al aprendizaje. El uso de los recursos digitales que fomenten el aprendizaje revertirá en beneficios para el alumnado, por lo que también se debe atender a la implantación de las TAC tanto en los currículos como en los centros educativos.

6. CONCLUSIONES

El desafío en este ciclo es importante dada su complejidad y las críticas que ha recibido la implantación del mismo desde sus orígenes. Sin embargo, tenemos una realidad social y en las leyes educativas son las que deben recoger las posibilidades del cambio educativo. Pero, más allá de un planteamiento en la ley, la práctica docente nos muestra que hay que

revisar las metodologías y apostar por innovaciones que no suponen una negación de nuestra experiencia docente y no quiere decir que esa no sea válida. Es obvio que tenemos que apostar por experiencias de éxito y hacer frente a los obstáculos: inclusión del alumnado, la posibilidad de., la motivación; etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amores Fernández, Javier y Ricatto Real, Maximiliano (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, n. 13(1), pp. 105-120.
- Cutanda López, María Trinidad (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista Educativa Hekademos*, n. 16, pp. 69-79
- Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Curso 2020-2021". Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional». Boletín Oficial del Estado, 147 (20 de junio).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Boletín Oficial del Estado, 106 (4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa». Boletín Oficial del Estado, 295 (10 de diciembre).
- Moreno-Guerrero, A.J.; Fuentes Cabrera, A. y López Belmonte, J. (2019). Las competencias digitales del alumnado de Formación Profesional Básica. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 9-33.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos.
- Sarceda Gorgos, M. Carmen y Barreira Cerqueiras, Eva M. (2019) La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado, *Educar* 2021, vol.57/2; pp.319-332.

Educación continua y formación profesional

La práctica docente en la Licenciatura en Educación Preescolar

Blanca Estela Cortés Barradas, Rudh Diana Morán Sotelo, Diana Mayra Galván Carmona
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla",
Mexico

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hablar de la práctica docente desarrollada por los maestros de la Licenciatura en Educación Pre Escolar para sus alumnas o docentes en formación es tan variada y rica de elementos organizativos, de planeación y de capacidad de la propia docente en formación para obtener el aprendizaje esperado que los niños deben desarrollar a partir de estas habilidades y experiencias.

La diferencia tan marcada entre un espacio ubicado en zona urbana y otro en zona rural, es tan profunda como la práctica desarrollada en cada uno de estos espacios.

También, se puede observar que los preescolares de menores recursos, tienen profesores menos preparados, a veces con poca experiencia en el desarrollo del quehacer docente, con pagas deficientes, significativos índices de rotación y en donde no se establecen porque se les exige mucho y se les paga poco, además de los contextos socioeconómicos desfavorables, donde se carece en muchos casos de infraestructura, cosas elementales como libros o señal de internet y/o capacitación de los docentes para tratar con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el uso de lenguas indígenas.

Es en este contexto en donde el desarrollar una práctica docente adecuada al grado, a los niños y al entorno en donde se encuentre el Jardín de Niños, serán clave importante para realizar un buen o mal trabajo.

INTRODUCCIÓN

La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir

acompañado de la calidad. La UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. La UNESCO (2011) en 1990 desarrolla la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Para el año 2000, son aprobados los Ocho Objetivos del Milenio.

UNICEF (2022) menciona: “A falta de que las escuelas de 23 países reabran por completo, la educación corre el riesgo de convertirse en el mayor factor de división a medida que la pandemia de COVID-19 se adentra en el tercer año”.

De nuestra Carta Magna, el tercero constitucional nos habla de: “Todas las personas tienen derecho a la educación, además de ser obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

El Plan de Estudios 2018 (SEP) para la Licenciatura en Educación Pre Escolar, nos muestra la importancia de que las docentes en formación, cada en cada uno de los semestres de la carrera, cursen:

1° y 2° Observación.

3° y 4° Observación, ayudantía e inicio de práctica.

5° y 6° Proyectos Socioeducativos.

7° y 8° Aprendizaje en el servicio.

Por lo que se refiere al modelo de desarrollo que se tiene en la actualidad para lograr los aprendizajes esperados del programa de educación básica Plan 2017, tienen que ver con el empleo del Plan de Estudios y la malla curricular 2018 de las alumnas normalistas.

Comenta Estrada, X. (2004): “La práctica docente está determinada por tres procesos fundamentales dentro del salón de clases, la planeación, ejecución y evaluación, estos son dependientes de uno del otro y son la base de los propósitos educativos”

Blanca Lía Parada (2008), menciona: “En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas e implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden”.

Partiendo de un diagnóstico, basado en los instrumentos de observación y entrevista, la práctica educativa tiene que ver con la vista general de la enseñanza-aprendizaje, las prácticas son fuerzas que actúan tanto a favor del cambio e innovación, aunque en muchos casos, y solo en algunos casos, algunas escuelas prefieren continuar con prácticas conocidas, aunque no les permita obtener más resultados que los que ya conocen.

DESARROLLO

Desde el inicio de las prácticas en el nivel preescolar, nos han proporcionado diversos conceptos sobre lo que se desarrolla para la actividad física, mental y afectiva que conlleva la práctica. Elliot (1993)

distingue que los profesores requieren medios teóricos que contribuyan a que el análisis de la práctica sea verdaderamente reflexiva.

Para Cecilia Fierro (1999) La práctica es un espacio que permite al estudiante vincular e interactuar con el entorno para discernir sobre su futuro y sus preferencias laborales, así como, afinar destrezas, habilidades y competencias para el ejercicio de su profesión.

Para Zoraida Beatriz Sayago (2005): “En las Prácticas Profesionales, también confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y las características propias del contexto socio cultural”.

En este sentido, se entiende a las prácticas profesionales como “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad”, según Bravo, S. (2017).

Utilizando todos los conceptos y argumentos anteriores, la práctica docente establece la relación de ida y vuelta entre teoría y realidad. Con la práctica docente se pueden observar los diversos: enfoques, son las oportunidades para que platiquen las docentes con las aprendices de las diversas propuestas, de cómo hacerlas viables, de cómo ejecutarlas sin errores, cómo motivar a los niños, de cómo motivarlos, de cómo hacer más interactiva la sesión, de cómo sistematizar todo este trabajo y comenzar a desarrollar investigación.

HIPÓTESIS

La práctica eficaz propicia que los niños desarrollen sus capacidades, competencias y habilidades para desarrollarse más adecuadamente.

METODOLOGÍA

Este trabajo utiliza metodología cualitativa que paulatinamente se convierte en Investigación-Acción.

OBJETIVO PRINCIPAL

Explorar las posibilidades que se tienen en función de su puesta en práctica.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo repercute en la formación de las docentes en formación, el desarrollo de una buena práctica educativa/docente?

Repercute de una manera muy favorable, debido a que son las alumnas

directamente beneficiadas de una buena práctica debido a una buena planeación, a una buena adecuación para el grado y una puesta en marcha que permite observar cómo se desenvuelve todos los conceptos y esquemas de desarrollo, así como unas buenas consignas que permiten obtener los aprendizajes esperados.

CONTENIDO

A partir de marzo 2020, el contagio del virus del Sar Cov 2 en el área de enseñanza de la LEPE, trajo como consecuencia que todas las actividades se desarrollaran en modalidad virtual. Esta situación trae como consecuencia que aquellas materias como práctica docente no fueran tan fáciles de adaptarse a la modalidad virtual, debido a que siempre se manejó en modalidad presencial, este trayecto tubo dificultades para desarrollar y ayudar a las estudiantes a realizar su práctica educativa en modalidad virtual, pues no siempre estaban los mismos niños, los padres de familia no contaban con computadora o señal de internet para tomar las indicaciones que tenían a su vez, que dar a sus propios hijos para que no se perdieran las secuencias didácticas de alguna materia, para que sus hijos continuaran su educación preescolar, aunque fuera de este modo.

Para 2021 la mayoría de los niños ya se había adaptado al modo virtual, en donde los padres de familia tomaban nota de lo que estaban solicitando por materia y que posteriormente, mostraban a su hijo y se siguió hasta cerca de enero 2022.

Obviamente, se requiere que para que estas prácticas docentes sean eficaces, deben establecerse relaciones sólidas con los niños y los padres de familia, que fomenten ambientes educativos para el desarrollo de la curiosidad del niño y el deseo de seguir aprendiendo.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Abordamos este análisis a partir del material de planeación, de la Docente en Formación Lizbeth Altamirano Reynosa en el campo de formación/área de desarrollo personal y social, Exploración y comprensión del mundo natural y social, del Diario de Trabajo, del Plan de acompañamiento del aprendiente y el Instrumento para Evaluar Intervención de los Docentes en Formación (DEF).

En Exploración y comprensión del mundo natural y social, la DEF emplea la actividad: ¿qué obtenemos de los animales? En esta actividad aprenderemos sobre lo que podemos obtener de los animales de granja, a las preguntas: ¿recuerdan qué es una granja?, ¿qué animales de la granja recuerdan?, ¿qué creen que podemos obtener de ellos? En esta clase se les recuerda a los niños: ¿recuerdan qué es una granja?, ¿qué

animales de la granja recuerdan? Y ¿qué creen que podemos obtener de ellos? Como recursos se requieren: imágenes de vacas, puercos y gallinas, huevos hervidos, leche, jamón cuchillos acordes a los alumnos, mesas, bandejas o finas, silla, guantes de látex, tina o plato hondo, imprimir el anexo 2 y pegar la figura de la vaca en el respaldo de la silla, con ayuda de un guante de látex hacer un agujero en tres dedos, agregar leche o agua y amarrar para evitar que se salga el líquido. Posteriormente, pegar el guante simulando la ubre de la vaca, colocar una tina o plato hondo debajo del guante y darle un pequeño ejemplo al alumno sobre cómo ordeñar a la vaca.

Previo al inicio de la clase, se establecen tres estaciones a utilizar en el patio colocando mesas y materiales, en la estación de la vaca se colocarán dos simuladores de vacas para que los niños puedan ordeñarlas. En la estación gallina se colocarán huevos hervidos en unos simuladores de gallinas. Los niños deberán quitarles la cáscara a los huevos y por último, en la estación del puerco (recordemos que los niños le llaman puerco, cochino y marrano) se les colocarán pedazos de jamón para que con ayuda de un cuchillo (apto para los alumnos) corten pedazos de jamón. Hablarles a los niños de los beneficios que obtenemos de la vaca, la gallina y el puerco y preguntarles: ¿ustedes conocen algún otro beneficio que nos brinde alguno de estos animales? ¿Cuál? Se dividirá al grupo para que cada estación haya alumnos y al termino se irán rotando hasta que todos pasen a todas las estaciones. Para poder realizar las actividades en cada estación se deberá estar atento y no jugar con los alimentos o los utensilios. Cuando la docente diga: ¡Cambio de estación! Cambiaremos de estación.

Actividad en casa: Explicar al alumno que la vaca nos da leche después de ordeñarla, por lo que, en esta ocasión, ellos serán el granjero que se encargue de ordeñarla.

Actividad en la escuela: como cierre de la actividad reunir a los alumnos y pedir que se sienten en el pasto formando un círculo y preguntar: ¿qué beneficios obtenemos del puerco?, ¿qué beneficios obtenemos de la vaca? Y ¿qué beneficios obtenemos de la gallina? ¿Cómo se sintieron al ser ustedes los granjeros que realizan las actividades? ¿qué estación les gustó más? ¿por qué?

Regresar al aula y entregarle a cada alumno el anexo 3 donde aparece la imagen de una vaca, de una gallina y de un puerco. Solicitarle al alumno que dibuje los beneficios que podemos obtener de cada animal.

Actividad en casa: como cierre de la actividad explicarle al alumno que esta actividad es parte de todo lo que un granjero realiza diariamente y que de esta manera es como se obtiene la leche en una granja.

Pedir al alumno que en su libreta realice un dibujo de los beneficios que

podemos obtener de la vaca, el puerco y la gallina.

Aprendizaje esperado: Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos de la naturaleza.

Para la evaluación de dicha actividad se emplearon los siguientes criterios de evaluación:

Criterio.	Logrado.	Requiere apoyo.	No lo logró.
Describe los beneficios que obtenemos de los animales que trabajamos (vaca, puerco, gallina).			
Realiza y participa de manera activa en las actividades realizadas.			
Logra registrar los beneficios que obtenemos de la vaca, el puerco y la gallina, de acuerdo con sus posibilidades.			

Del Diario de Trabajo de la práctica “¿Qué obtenemos de los animales?”, se menciona que esta actividad se llevó a cabo del 28 de febrero al 2 de marzo 2022, debido a que la organización del 1° F está dividida en tres grupos y de esta manera se permitió trabajar con los alumnos que asisten. Esta actividad tenía como propósito que los alumnos tuvieran un acercamiento vivencial a las actividades que realiza un granjero en su día a día, además de poder reconocer los beneficios que los animales nos brindan, para ello se colocaron tres estaciones: una de las vacas, en donde se colocarán simuladores de vacas, en donde los alumnos debían ordeñarlas, para ello, a cada simulador de vaca se le colocó un guante de látex que simule la ubre de la vaca; en la segunda estación fue la de las gallinas, en la que los niños debían quitarle la cáscara a unos huevos hervidos. Para esto, se colocaron unas imágenes de gallinas en unos platos de cartón, paja y en ellos los huevos. Por último, en la estación del puerco o cochino, se colocaron unos mantelitos, cuchillos adecuados a los alumnos y jamón, en la que los alumnos cortaron rebanadas de jamón.

Fue una actividad muy divertida para los alumnos y que les permitió conocer un poco más respecto a los animales de la granja y los beneficios que nos brindan, además de que, con ella, los alumnos lograron vivir la experiencia de realizar las actividades que se pueden llevar a cabo en una

granja. Los niños se mostraron muy atentos a la actividad, demostraron interés y principalmente se logró observar su gusto por participar en cada una de las estaciones. Al finalizar la actividad y realizar las preguntas de cierre en su mayoría lograron dar una respuesta certera, además de poder compartir sus ideas con sus compañeros.

Por estos motivos es que considero que esta actividad fue un éxito pues se llegó al logro del aprendizaje esperado trabajado, además de que, permitió a los alumnos tener un momento de convivencia con sus pares y de esta manera lograr un aprendizaje vivencial y significativo más certero.

Sustento para la realización del Diario.

• Para Rafael Porlán y José Martín (1994) el diario del profesor es un recurso metodológico donde el docente realiza observaciones, entrevistas; describe lo que ocurre en clases, los materiales que utiliza, etc. Así también, compara, triangula la información recabada y establece conclusiones; con ello puede tomar decisiones para mejorar su práctica educativa, es decir, los Diarios ayudan a rescatar los puntos débiles y fuertes de la práctica educativa del docente, por medio de ellos pueden reflexionar sobre la práctica, ser crítico, desarrollar competencias y mejorar su práctica. Los Diarios ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo de su práctica, con ellos pueden mejorarla.

• Para Ausubel (1963, p. 58) el **aprendizaje significativo** es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

• El **Aprendizaje Vivencial** es aprender por medio del hacer. Es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia. PAHO s/f

Aprendizaje en el servicio.

Para la maestra directora de jardín de niños que evaluó a nuestra alumna Lizbeth Altamirano Reynoso, utilizan los indicadores:

Indicadores.	Nivel de competencia.		
	Básico	Suficiente	Sobresaliente
Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los			✓

procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.			
Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos.			✓
Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.			✓
La planeación y la intervención docente es innovadora y acorde al Modelo de Educación Híbrido.			✓
Presenta su Plan General de Trabajo (cronograma) y su Plan de Actividades.			✓
Manifiesta disposición para trabajar de manera colaborativa con la educadora titular del grupo.			✓

Observaciones y/o sugerencias:

Fue una actividad que los niños disfrutaron y fue muy significativa para favorecer el aprendizaje, además, utilizamos las áreas del jardín para darle mayor sentido a la actividad; los materiales utilizados fueron económicos y al alcance de todos los niños.

Te felicito por tu actividad y sigue así.

Lizbeth Altamirano Reynoso.
Mendoza Rojas.

Ma. De Lourdes

Nombre y firma de la DEF.
educadora del grupo.

Nombre y firma de la

CONCLUSIONES

Consideramos que el Trayecto Formativo de Práctica de los quintos semestres es bastante claro cuando menciona: “Utiliza los diagnósticos, las evaluaciones y el análisis de la práctica para generar propuestas de innovación en el marco de la docencia reflexiva y la investigación acción que le permitan profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje”.

Entre la práctica educativa que les permite a nuestras alumnas el observar en forma general, el proceso enseñanza-aprendizaje y la práctica docente que le permite interaccionar cuando ellas están actuando como profesoras ante un grupo de niños, esto les permite darse cuenta si realmente es esa la carrera que estarán ejerciendo toda su vida, les permitirá darse cuenta de sus aciertos y errores; en general, les permite el crecimiento personal y profesional. A su vez, la práctica docente permite a nuestras DEF mejorar su propia práctica.

La práctica docente para la Licenciatura en Educación Preescolar es la “columna vertebral” de la malla curricular 2018 y de los Trayectos Formativos. La planificación, la implementación y la ejecución de las sesiones, son de acuerdo a los niños o estudiantes que la DEF encuentre en el salón de práctica. En donde, el desarrollo de la sesión va enfocada al desarrollo comunicativo de los niños, hacer colaborar a los niños en partes de la sesión y a desarrollar un aprendizaje vivencial por medio de lo que se realiza en la sesión de clase.

La importancia que tiene la práctica docente para las alumnas de la LEPE es que se estará apoyando a la alumna para que vaya mejorando en su expresión, en sus conceptos, en su forma de solucionar lo que posteriormente será base para el desarrollo de su trabajo. La selección de procesos pedagógicos, la selección de estrategias de enseñanza, el aprendizaje vivencial y el material gráfico, así como la selección de recursos y materiales que coadyuven en la evaluación para que esta se lleve a cabo según lo planeado, respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño preescolar.

En los periodos convenidos con cada semestre, las alumnas LEPE van en segundo semestre a observación, en tercer y cuarto a vinculación y en los siguientes semestres a ayudantía. Es así, como las estudiantes de la LEPE irán creando un bagaje de experiencias que les permitirán desarrollar en los niños preescolares las habilidades comunicativas, las habilidades colaborativas y las habilidades cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.

- Estrada, X. (2004). *Competencias didácticas en la Educación Preescolar*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Fierro, Cecilia (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. ISBN: 9789688534144. Paidós Ibérica. México.
- Parada, B. (2008). *Práctica docente y calidad en la educación preescolar*. Tesis de maestría en Educación Superior. Universidad Autónoma de Nayarit, Área de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Porlán, R. (1994) *El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Primera edición septiembre 1991*. ISBN: 84-87118-56-9 España. Díada Editora S. L.
- SEP. Gobierno del Estado de Nayarit. Dirección General de Servicios Educativos.
...1991. Reglamento de la Educadora.
- UNESCO (2011). La UNESCO y la EDUCACIÓN.
- Artículo 3º, derecho a la educación. Recuperable en: <https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion>
- Bravo, S. Ponencia CONISEN 2017, recuperado en: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H067.docx.pdf>
- Trayecto Formativo Práctica Profesional Gráfico. Plan 2018 PDF. Recuperable en: https://www.enepreescolar-tabasco.mx/pdf/TRAYECTO_FORMATIVO_PRACTICA_PROFESIONAL_GRAFICO_Plan2018.pdf
- UNICEF, New York, 30 de marzo 2022, recuperable en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/educacion-riesgo-convertirse-mayor-factor-division-pandemia-covid19>

THE PSYCHOLOGY OF
EDUCATION AND LEARNING

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Y DEL APRENDIZAJE

Psicología de la educación y del aprendizaje

Aprendizajes en educación superior durante la pandemia. Construcción de nuevos esquemas de acción

Sandra Gómez

Universidad Siglo 21 / Universidad Católica de Córdoba, Argentina

El estado excepcional que estamos viviendo invita a pensar y a reflexionar sobre las repercusiones que ha tenido en todas las dimensiones de la vida y, particularmente en los procesos educativos esta coyuntura que ha obligado a toda la población a permanecer aislada fundamentalmente durante el 2020 y luego distanciada por la emergencia sanitaria. En educación se dio un precipitado proceso maratónico de virtualización de los procesos educativos en nivel superior en instituciones que tradicionalmente han sido de modalidad presencial.

En esta ponencia se abordan aspectos referidos a los cambios precipitados que las y los estudiantes, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba, Argentina), debieron experimentar para poder continuar los estudios universitarios en la virtualidad. Las preguntas que orientaron la indagación, de corte cualitativo, fueron las siguientes: ¿Qué nuevas acciones han tenido que desplegar las y los estudiantes para aprender en la virtualidad?, por tanto, ¿Qué diferencias identifican entre aprender en presencialidad y aprender en virtualidad?, ¿Qué aspectos han vivido como favorables y cuáles no lo han sido (personales, familiares, materiales, sociales, institucionales) en estas experiencias de cursado en virtualidad? El objetivo central fue poder investigar sobre las transformaciones en las formas de acción de las y los estudiantes, cambios suscitados como consecuencia de la medida de aislamiento social que repercutió sobre la vida social y la vida universitaria. Las interpretaciones se realizaron desde una perspectiva psicosociogenética. Para relevar la información se construyó un formulario en línea, conformado por preguntas cerradas y abiertas, la cual fue respondida por 113 estudiantes durante el segundo semestre del año 2020. Se indagó sobre referencias sociodemográficas, condiciones de acceso tecnológico, modificaciones en las prácticas de estudio, en los modos de aprendizaje y en los intercambios en la virtualidad, efectos del aislamiento y estados de ánimo, condiciones

institucionales, modos de sostén psicosocial. El paso abrupto de la presencialidad a la virtualidad exigió ajustes en los esquemas de acción cognoscentes y en las disposiciones sociales, lo que facilitó en mayor o menor medida el poder sostenerse en la carrera, a la vez que se generaron modificaciones importantes en las relaciones intersubjetivas.

Se comparten algunas de las interpretaciones elaboradas a partir de las respuestas dadas por las y los estudiantes sobre el proceso durante el aislamiento en el año 2020. Desde una perspectiva psicogenética (Laino, 2000,) que considera aspectos cognoscentes, subjetivos y sociales de modo articulado lo primero que debemos decir es que el paso abrupto de la presencialidad a la virtualidad exigió ajustes en los esquemas de acción intelectual como en las disposiciones sociales, modificaciones adaptativas (Piaget, 1976; Bourdieu, 2007) que permitieron sostenerse en la carrera, pero que, no fueron transformaciones menores ya que las mismas repercutieron en las trayectorias educativas.

La aceleración de las transformaciones ocasionadas por la cuarta revolución industrial se combinó con la necesidad de adecuarse rápidamente a las condiciones impuestas por la pandemia obligando a adquirir, o conseguir, computadoras y servicios de wi fi, aprender rápidamente el empleo de programas y compartir la actividad académica con la vida cotidiana en el espacio doméstico.

Se modificaron los espacios materiales y se afectaron los vínculos sociales. Ello obligó a una adaptación activa que exigió nuevos aprendizajes: los tecnológicos, los académicos, los de una nueva sociabilidad en la conformación de grupo para ejecución de tareas virtuales.

Respecto de las condiciones materiales de acceso a las tecnologías debemos decir que el capital cultural y los conocimientos tecnológicos previos, así como la disponibilidad económica y de equipamiento anterior a las exigencias planteadas por la pandemia, inevitablemente, intervinieron en las posibilidades de adaptación de cada estudiante. También las condiciones psicosociales con las que debió afrontar las exigencias de adaptación y el cumplimiento de actividades. El precipitado cambio exigió a las personas a invertir sus ingresos en nuevas dotaciones mínimas de equipamiento para poder sostenerse en los procesos educativos que ahora estaban en la virtualidad y que la condición indispensable, para no quedar excluido, era contar tanto con computadora como con conectividad.

Cabe destacar que debieron aprender a usar los dispositivos y nuevas formas de organización. Como afirmara Barbel Inhelder (1997), el aprendizaje es la síntesis indefinida entre la continuidad y la novedad, porque es con lo que ya se sabe con lo que se aborda y asimila lo nuevo,

no es de extrañar que lo sabido fuera lo proveniente de las formas de acción propias de las clases presenciales.

Al finalizar la encuesta se les preguntó sobre cómo les había resultado la experiencia en virtualidad. El 18 % la calificó como excelente, el 26% muy buena, el 34% buena, el 22% regular y mala. En términos globales la gran parte valora positivamente la excepcional educación virtual de la que participaron, pero siguen optando por la educación presencial. Varios reconocen una ventaja en tener las clases en videos que pueden ver varias veces. Otra en gastar menos dinero en pasajes y tiempo en desplazarse. Es el contacto cercano presencial lo que se extraña. Las nuevas generaciones que no hayan transitado habitualmente por clases presenciales, probablemente, no lo vivirán igual. Son las acciones habituales constitutivas de sus identidades lo que lamentan no tener (Gómez, Laino, 2020)

En una situación imprevista de distanciamiento, por una contingencia totalmente impensable con anterioridad, algunos viven las instancias de estudio y aprendizaje como problemáticas y otros encuentran beneficios que pueden capitalizar. Por tanto, podemos concluir, que todo depende de las condiciones previas que brindaron los recursos con los que cada uno cuenta para desempeñarse según su historia particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.
- Gómez, S; Laino, D. (2020) Aprendizaje en contextos de aislamiento. Adaptación de las prácticas y construcción de nuevos esquemas y hábitos. En Beltramino, L: (comp). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época COVID-19 I*; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades
- Inhelder, B. (1997) *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid, España: Paidós
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Piaget, J. (1976) *Problemas de Epistemología Genética*. Barcelona: Ariel.

Psicología de la educación y del aprendizaje

Espacios conversacionales en educación: prácticas y relaciones de colaboración

Carla Hernández Aguilar,
Universidad Pedagógica Veracruzana, Mexico

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria generada por el SARS-COV-2 ha tenido grandes repercusiones en los niveles económico, político, social, cultural y político a nivel mundial. Desde hace dos años, la vida cotidiana de las personas cambió de manera repentina, áreas como la laboral, la económica, la sanitaria, la familiar e incluso la educativa han sido drásticamente afectadas. Como estrategias de actuación y de respuesta ante la crisis, diversos países asumieron medidas de distanciamiento social y de cierre de las actividades consideradas como no esenciales. En el caso, de las instituciones educativas, la suspensión de actividades presenciales no sólo generó una interrupción abrupta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también impuso una búsqueda obligada de alternativas diferentes y casi improvisadas de educación vía remota a partir del uso de las tecnologías de información y comunicación a fin de minimizar los efectos de la ausencia de las clases presenciales.

No obstante, para Díaz y Morales (2018) uno de los desafíos actuales es el empleo de tecnologías de la información y comunicación para promover la construcción colaborativa del conocimiento. El predominio de diversas críticas a la educación tradicional ha contribuido a que la educación a distancia y en línea se haya vuelto una tendencia de formación profesional a nivel global, así como también a exponer la necesidad de apostar por una educación con perspectiva social y comunitaria. Si bien este trabajo no se centra en el diseño instruccional de entornos virtuales respecto a los procesos educativos de la colaboración, si expone una experiencia de trabajo colaborativo vía remota en el contexto de la contingencia sanitaria. Sirva este trabajo no sólo para reconocer la importancia de ir más allá de un almacenamiento de conocimientos y experiencias construidas conjuntamente; sino también, para reflexionar el cómo continuar el proceso de andamiaje de procesos de indagación y de diálogo en un contexto de clase.

DEL INDIVIDUO A LA RELACIÓN: LA PRÁCTICA COLABORATIVA EN EDUCACIÓN

Tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo se contraponen al aprendizaje individual y competitivo predominante aún hoy en día. Las diferencias entre ambos pueden fundamentarse en la tradición de aprendizaje en grupos e interdependencia derivada de la dinámica grupal e incluso aportaciones pedagógicas de tinte crítico. Como tal, el aprendizaje cooperativo, a decir de Ovejero, propone un amanera distinta de pensar la educación a partir de la manera en que la psicología social crítica puede incidir en las prácticas escolares cotidianas de la comunidad educativa. Para el autor, las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, son más que meras técnicas, son instrumentos de reflexión, emancipación intelectual, así como de entrenamiento en habilidades sociales de cooperación y solidaridad.

CREANDO ESPACIOS CONVERSACIONALES PARA LA COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN. UN EJEMPLO.

En este apartado expongo el trabajo conjunto entre docente y estudiantes en la modalidad vía remota de un grupo de octavo semestre de la Licenciatura en psicología educativa perteneciente a una Universidad pública de la Ciudad de México. Debido a la contingencia sanitaria, las actividades se realizaron simultáneamente de forma asincrónica a través de una plataforma y de manera sincrónica en reuniones virtuales.

La asignatura es Procesos psicosociales de la educación contemporánea. A fin de brindar una contextualización de la misma, sirva precisar que a diferencia de las perspectivas psicopedagógica y la psicoeducativa predominantes en psicología educativa, la asignatura en cuestión tiene entre sus objetivos aportar una mirada psicosocial a la educación como parte de la formación de psicólogos educativos. Desde un punto de vista psicosocial, el proceso educativo es un proceso de socialización conformado por relaciones interpersonales y grupales. Nadie se hace solo, nadie aprende a solas, un grupo clase no es la suma de los estudiantes más la docente; por el contrario, en él emergen normas, roles, procesos de influencia y de relaciones entre compañeros y entre el docente y los estudiantes.

REFLEXIONES

El trabajo colaborativo representa una alternativa de indagación sobre la construcción del conocimiento y las formas de relación que a través del trabajo conjunto en éste se establecen, y no sólo como una respuesta ante

la contingencia sanitaria. Asimismo, se pretende que las reflexiones, las preguntas y posibles contradicciones expuestas en este escrito, continúen y generen otros diálogos al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- Bajtin, M. (1986) *Problemas de la obra de Dostoyevski*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor
- Díaz, F Y Morales, L (2018). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modeo de siseño instruccional para la formación profesinalc ontina *Revista Tecnología y Comunicación educativas* Año 22-23. No 47-48. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa ILCE.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987) *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. (1970) *Analyzing teacher behaviour*. USA: Addison Wesley Publishing.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2004) *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Visor
- Gergen, K. (1996) *Realidad y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Ibañez, T. (2004) El cómo y porqué de la Psicología Social. En T. Ibañez. *Introducción a la Psicología social* Barcelona: UOC. Pp 53-91.
- Ibañez, T. (2003) El giro lingüístico. En Iñiguez Lupicinio (ed) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, pp 21-42. Barcelona: UOC
- Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós
- Mercer, N. (2000) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Ornelas Gutiérrez, D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(4), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie4442226>
- Ovejero, A. (2007) Psicología social de la educación. En Aguilar Miguel Ángel y Reid Ann (cords) *Tratado de Psicología social Perspectivas socioculturales*, pp 187-209. España: Anthropos
- Shotter, J. (1993) *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Vygotsky, L. (1932) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidóa.
- Yubero, S y Grau, R. (2002). La psicología social de la educación.

Conceptos y tendencias actuales. En M. Marín, R. Grau, y S. Yubero. *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide. pp 33-47.

Psicología de la educación y del aprendizaje

Influencia del Estrés Académico en el Aprendizaje De Estudiantes Universitarios

Mary Lupe Angulo Meza, Aurora Gáfarro Rojas, Marlon Toscano Serrano

Universidad Industrial de Santander, Colombia

En distintas investigaciones sobre el estrés académico, los estudiantes han hecho evidente que la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la sobrecarga académica, la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase y la realización de trabajos y tareas obligatorias, son eventos generadores de altos niveles de estrés. Los estudiantes de primer año son los que reportan mayores índices de estrés, factores que, si bien continúan siendo percibidos como estresantes entre los estudiantes de niveles superiores, se ven en algún grado atenuados con el paso del tiempo. (1) (2) (3) En este estudio, se propuso determinar la influencia que produce el estrés académico en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios.

El estrés es un complejo de emociones, comportamientos y síntomas físicos que surgen de la relación entre una persona y su entorno; de un desajuste entre presuntas demandas y la capacidad para responder a ellas. Hay que tener en cuenta que el estrés puede tener un efecto positivo permitiendo a los estudiantes responder eficazmente a una tarea. Sin embargo, si el estrés continúa durante un largo período de tiempo puede causar problemas a nivel fisiológico y comportamental. (4)

Según Orlandini, desde los grados preescolares hasta la educación universitaria, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico y ocurre tanto en el estudio que se realiza de manera individual como el que se efectúa en el aula escolar. La etapa del ciclo vital en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes universitarios de pregrado es la adolescencia tardía. Y es justamente allí, cuando se acentúan algunos problemas de salud mental que no se presentan con tanta frecuencia en etapas previas, como los trastornos del estado de ánimo y la ansiedad. (5) Mosley reporta que, en estudiantes de Medicina, a mayores niveles de estrés en los estudiantes, éstos experimentan mayores niveles de depresión. (6)

En este estudio se implementó una metodología con un enfoque mixto y

un diseño transversal, en busca del objetivo propuesto. La información cualitativa se obtuvo mediante una revisión bibliográfica (100 artículos de revistas indexadas) y los datos cuantitativos de la encuesta propuesta por Villaverde en el 2012 que mide y cuantifica el nivel de estrés. La muestra fue no probabilística, en estudiantes de segundo semestre, que cursan el mismo pregrado, en una universidad pública y en una privada. En la literatura se encontró que, en el ámbito universitario uno de los principales factores asociados a la depresión es el estrés académico, que se constituye en un elemento detonante y que perpetúa la enfermedad. Fisher y Hood demostraron que los estudiantes experimentan un incremento significativo en los niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración, tras seis semanas de permanencia en la universidad. (7) Además, teniendo en cuenta el impacto del estrés en el organismo humano, se podría decir que es “un arma de doble filo para el mismo cuerpo”. Por un lado, resulta beneficioso para la supervivencia de la especie humana, pues la ayuda a mantener un equilibrio necesario y responder en situaciones que atenten contra la integridad, pero, por otro lado, de no saber manejar el estrés y permitir la presencia de un estrés crónico, resulta perjudicial tanto para la salud, como para un correcto procesamiento de la información y una buena consolidación de la memoria, al tener una influencia negativa sobre el aprendizaje académico. (8)

Diferentes estudios también reportan que el estrés académico es un factor que puede estar relacionado con la presencia de depresión en los estudiantes universitarios. Las respuestas conductuales frecuentes son: deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, tabaquismo, consumo de alcohol u otros, ausentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción del apetito e incremento o disminución del sueño. (9) . En la población universitaria los principales motivos de consulta en la atención psicológica que ofrece las oficinas de bienestar universitario en el país, lo constituyen la depresión y la ansiedad. La prevalencia de depresión reportada por múltiples estudios realizados en población universitaria oscila entre el 25 % y el 50 %. En relación con los estados depresivos, se encuentra comúnmente asociado el estrés. (10) En cuanto a las respuestas psicológicas destacan: inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad. Todos estos factores se observan en el contexto de un mal manejo de estrés. Pero si el estudiante maneja momentáneamente niveles normales de estrés y los sabe sobrellevar, podría usarlo para su beneficio y tener aún mejores resultados que otros bajo la influencia del estrés. (11)

Otros estudios indican que, los estudiantes universitarios estresados, toman decisiones que afectan al propio organismo; un factor importante es la caída hacia el alcoholismo. El alcohol tiene propiedades relajantes que ayudan a solventar la carga de peso del estrés y por ello, lo ven como un medio para mantener de nuevo el equilibrio en su salud mental, sin identificar otros daños que le puedan causar a su cuerpo, tanto en su sistema nervioso, como inmunológico y endocrino. (12) Desde el ámbito de la salud, los estudiantes deben aprender a tener un buen manejo del estrés académico; y es posible con hábitos fáciles de llevar a cabo. El realizar ejercicio en horas de la mañana y/o de la noche, permitirá una mejor oxigenación del cuerpo, al igual que la producción de endorfinas, satisfactorias para mantener un buen equilibrio mental.

Como conclusión, según los rangos y niveles de estrés académico, se determinó que los estudiantes del programa ofertado por la Universidad pública (UP) presentan mayores niveles de estrés académico comparado con los estudiantes de la Universidad Privada (UPRI). Los primeros presentaron un porcentaje más elevado, relacionado a los altos niveles de estrés académico; además hubo ausencia de estudiantes con niveles bajos, los cuales si se presentan en los estudiantes del segundo grupo. Además, los mayores índices de estrés académico en estudiantes de sexo femenino que en estudiantes de sexo masculino. Finalmente, según la literatura, el apartar espacios cortos para cambiar de actividad, como escuchar música al gusto del joven, hacer descansos momentáneos para hablar con otros compañeros, o simplemente realizar una tarea que produzca satisfacción, producen la liberación de oxitocina; que mediante su acción a nivel del sistema nervioso central, ésta incrementa el rendimiento en la cognición social pues actúa como un factor reductor de la excitabilidad de la amígdala del aprendizaje a nivel cerebral. De ese modo, la oxitocina contribuye a una disminución del estrés, y por lo tanto facilita un mejor proceso de aprendizaje. (13)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. de la Fuente J, López M, Zapata L, Martínez J, Vera M, Solinas G, Fadda S. (2014. Noviembre 14). Competencia para Estudiar y Aprender en Contextos Estresantes: Fundamentos de la Utilidad e-Afrontamiento del Estrés Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*
2. Rodríguez M, Juárez F, Rivera J. (2015, agosto 8). *Correlación entre estrés, depresión y rasgos de personalidad en estudiantes de la Escuela Médico Militar durante los dos primeros años de adiestramiento*. Sanid Milit Mex, , pp 408-416.
3. Guitierrez J, Montoya L, Toro B, Briñon M, Restrepo M, Salazar L. (2010,

- Mayo 25). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Med*, 24, pp 7-17.
4. Roman F, Vinet E, Alarcon A. (2014). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Adaptación y propiedades psicométricas en estudiantes secundarios de temuco. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 23, pp 179-190.
 5. Farkas C. (2012). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *PSYKHE*, 11, pp 57-68.
 6. Alfredo J, Florez Y, Hernandez V, Marquez M, & Marroquin M. (2010). Preliminary Study On Burnout Syndrome In The Study And Its Possible Relation To Changes In The Physical, Mental And Learning, In A Sample Of Students Of The Career Of Pharmaceutical Chemical Biologist (Pharmacist) Of The Higher Education School Of Zaragoza, Unam.
 7. Bermudez S, Duran M, Esobar C, Morales A, Monroy S, Ramirez A, Ramirez J, Trejos J, Cstaño J & Castaño J. (2010, Junio 28). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *Revista médica de la UNAB*, 9.
 8. Basso L, Ardilles B, Bernal M, Canovas M, Gonzales C & Kroff M. (2010). Factors Derived From The Intrahospitalable Laboratories That Cause Stress In Infirmiry Students. *Revista Enfermegen*, 16, Pp 805-812.
 9. Rodriguez M, Martnez L & Agudelo C. (2013, Noviembre). Prevalencia de estrés en estudiantes de medicina de una universidad privada de la ciudad de Medellín-Colombia. *Revista de Medicina de la UNAB*, 16, pp 53-60.
 10. Pazmiño M & Pinos Maria. (2015, Septiembre). *Estrés y Calidad de Vida en Estudiantes de Medicina*
 11. Pazmiño M, Pinos M, Espinoza C & Salamea J. (2010). *Estrés y Calidad de Vida en Estudiantes de Medicina*.
 12. Toni-Kim Clarke, Charlotte Nymberg & Gunter Schumann. (2012). *Genetic and Environmental Determinants of Stress*.
 13. Pablo Martino. (2014). Aspectos comportamentais da ocitocina: sua influência no estresse e na a cognição social. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, -, PP 202-216.

Psicología de la educación y del aprendizaje

Narrarse a sí mismo para aprender

Nery Esperanza Cuevas Ocampo
Universidad Autónoma Metropolitana, Mexico

Una de las dificultades que aparece cotidianamente en el acto docente es la ajenidad de los discursos teóricos con la vida de los jóvenes. Parece haber un desencuentro entre el saber que validamos como conocimiento en nuestra sociedad y la subjetividad de los alumnos.

Son jóvenes que acuden a la Universidad preocupados por conseguir un empleo, desean adquirir un saber hacer, es decir buscan rutas operativas que les permitan actuar en diferentes situaciones.

Si bien esto es válido creo que el saber hacer debe enlazarse con un saber pensar. Esto requiere darse tiempo, hacer una pausa y deliberar, ser capaz de ponderar situaciones antes de intervenir.

La importancia de esta pausa se vuelve más relevante en un campo como la Psicología, donde lo inesperado, la otredad y el azar nos miran al rostro. Ante ello ¿cómo dar fórmulas o recetas? si sabemos que es justamente en la diferencia que emerge en su autenticidad cada sujeto, propongo que lo importante es que conozcan los modelos teóricos como referentes no como doxa.

Como docentes actuamos a partir del discurso escolar, en el que se pretende ilusoriamente trabajar como si los estudiantes fueran iguales y que al brindar oportunidades similares van a egresar profesionistas con dominios similares.

Pero no podemos engañarnos, la escuela no produce igualdad y si lo hiciera, traicionaría su esencia que es la de acercar lo que la humanidad produce para que pensemos, seamos críticos y creativos, desde la singularidad individual.

Es fundamental reconocer las diferencias y valorarlas, ya que cada estudiante se encontrará con el discurso teórico desde el lugar en el que está, desde el punto de vista de su historia personal y de la significación del mundo universitario.

Para que cada alumno se encuentre, aquí y ahora en la palabra de los demás, pueda apropiarse de ella y jugar con ella, por así decirlo, es necesario que exista la narración, con toda su fuerza potenciadora, para superar la tendencia a la reproducción educativa, a la repetición sin

comprensión.

Somos seres de narración, necesitamos narrarnos a nosotros mismos y a los demás, forjar enlaces y crear sentidos en cada encuentro con el otro y su decir. El alumno necesita sentir que resuena en esa narración porque puede identificarse, porque se le ofrece la complejidad que lo convoca y le permite acceder a su manera. Es ahí donde surge la posibilidad de que más allá de memorizar, comprenda formas de pensar, de mirar y de abstraer para construir su propia mirada.

Este es un tema identitario, ya que es a través de la construcción narrativa que pasamos de hablar de un qué hacia un quién. Cuando el alumno se acerca a la producción teórica y busca dialogar con los autores, aparece la oportunidad de volverse actor, ser un personaje que desarrolla una acción y es capaz de preguntarse si lo propuesto da cuenta de los fenómenos psicológicos que abordamos en el aquí y ahora. Es decir, mirar al texto como portador de la palabra de alguien, que planteó un modelo desde una situación dada que puede ser aplicada desde el discernimiento.

El texto adquiere vida y nos dice algo como lectores, nos ayuda a entrar en una dinámica narrativa caracterizada por la unión de los anudajes internos que constituyen una totalidad, que deviene escenario de un personaje que conserva durante esa historia una identidad entramada en ella. El alumno puede subjetivar la palabra y hacerla suya, integrarla a su visión del mundo.

Hablamos de la llamada identidad narrativa, en la cual la persona se piensa a lo largo del tiempo, del hilo narrativo que integra la dispersión, pero también la alteridad, dando paso al otro en su palabra y su actuar desde un conocimiento vivo susceptible de transformación, porque el otro es parte de mi experiencia.

En este orden de ideas, Paul Ricoeur nos propone a la narración como modelo de aprehensión del ser-en-el-mundo. Es a través de la simbolización del lenguaje que se establece una condición de un yo significativo y nos permite conferir un orden al acontecimiento. El lenguaje aparece como estructura posibilitadora de la comprensión de sí, organizada en la construcción narrativa de una vida, relatándose a sí mismo por y en la mediación de la cultura.

Como docentes nos toca crear condiciones para que los alumnos puedan darse a ver, mostrarse, pensarse y desarrollar una narrativa más elaborada de sí mismos, para que asuman de manera profesional la responsabilidad derivada de todo vínculo que es la de sostener al otro, de reconocerlo y validarlo. Por ello es fundamental que los futuros psicólogos se conozcan a sí mismos y se acepten para que puedan ofrecer autenticidad y respeto en sus intervenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1991). "Construir(se) un pasado". *Revista Psicoanálisis ApdeBA*. Vol.XIII. Número 3
- Beltrán, M. (2018). "La relación entre lector y personaje: relación parasocial y vínculo emocional". *Psicología & escritura*. <https://teopalacios.com/relacion-entre-lector-y-personaje>
- Prada, M. (2003). *Narrarse a sí mismo: residuo moderno en la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). DOI: 10.17227/01234870.17folios47.56

Psicología de la educación y del aprendizaje

Volver a estudiar en un Liceo Nocturno. Motivaciones iniciales para reanudar trayectorias educativas discontinuas en tiempos de pandemia

Sebastián Mieres Suarez
Universidad de la República, Uruguay

LICEOS NOCTURNOS EN URUGUAY

La Educación Secundaria en Uruguay, tiene sus orígenes en la órbita privada, asociada en sus inicios a la Iglesia y concebida para las clases sociales altas, hasta la fundación de la Universidad de la República en 1849. La creación de los primeros centros nocturnos liceales es inmediatamente posterior al de los Liceos Públicos, estableciendo la gratuidad de acceso en el año 1916 mediante la ley N° 5383 y acto seguido, en el año 1919 se crean los primeros Liceos Nocturnos, mediante la ley N° 6667 (Errandonea, 2014).

En el año 1935 se promulga la ley n° 9523 que separa de la órbita universitaria la Enseñanza Secundaria, otorgando de esta manera autonomía, mediante la creación del Consejo de Educación Secundaria (CES). Por lo tanto, la historia de los Liceos Nocturnos en Uruguay tiene un recorrido histórico asociado a la gratuidad de acceso a la Enseñanza Secundaria (Camors, Turnes, Rodríguez, Rodríguez y Cordano, 2020; Errandonea, 2014).

Mediante la Ley n° 18.437, el Estado pone un énfasis en la educación como Derecho Humano, debiendo ser garante y promotor del acceso a la misma para las personas a lo largo de toda la vida. Propone la obligatoriedad de la Enseñanza secundaria, generando algunos efectos, promoviendo el acceso al Derecho a la Educación de la población intentando reducir las brechas sociales que implican el acceso y permanencia en el sistema educativo y, por otro presenta un efecto indeseado, el cual intensifica la misma desigualdad que intenta combatir, ensanchando las brechas sociales que tienden a la marginación del mercado laboral, social y de acceso a los bienes culturales.

AMPLIANDO BRECHAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA, LA NUEVA NORMALIDAD

En diciembre de 2019 se identificó en la ciudad China de Wuhan un virus denominado COVID-19 (SARS-CoV-2) que rápidamente se extendió al resto del mundo, desatando una pandemia global declarada el 11 de marzo de 2020. El 13 de marzo de 2020, nuestro país se enfrentó al primer caso de COVID-19, cuyas repercusiones, sólo podían vislumbrarse por el futuro inmediato que mostraban los medios de comunicación europeos. La pandemia impuso nuevos desafíos, poniendo en jaque las formas de encuentro con otros. Las redes vinculares se vieron mediatizadas por la virtualidad, en donde el encuentro entre estudiante y docentes tuvo la intermediación de lentes y la digitalización del lenguaje por medio de los equipos móviles o computadoras, a través de plataformas virtuales, digitalizando la presencialidad y cambiando los muros institucionales por el marco de una pantalla, desplegando el dispositivo institucional rumbo a la conexión con los otros.

En este contexto la virtualidad, no se configura como una elección, sino que es determinante del acceso o no al Sistema Educativo en tiempos de pandemia, donde la intermediación de las TIC propone un desafío en relación al territorio. Ya no se limitaría a elementos meramente físicos, sino que puede definirse en función de la relación establecida entre la Institución Educativa, el entorno y las personas, atravesados por la historia, cultura y construcciones identificatorias, así como también formas de ser y estar en el mismo.

Durante el año 2020, en el marco de la práctica de Facultad de Psicología denominada Intervención en Liceo Nocturno, estudiantes asistimos a un Liceo Nocturno de la ciudad de Montevideo, ubicado en uno de los municipios de mayor vulnerabilidad social de nuestra capital. Debido al contexto mundial de COVID 19, las brechas de acceso a la educación se vieron interpeladas por el acceso a internet por parte de estudiantes y docentes del centro de estudios a intervenir. Algunos de los datos producidos mediante el encuentro con dichos actores, así como también con las autoridades jerárquicas del Liceo, daban cuenta de una desconexión de los estudiantes durante el primer semestre. Se presentaban problemas tales como desmotivación con los estudios, inasistencias a las clases dictadas presencialmente, o grandes dificultades por parte de los docentes para captar la atención necesaria de los estudiantes para su continuidad educativa.

Se tomaron como referencia antecedentes nacionales e internacionales en la materia, que ponen de manifiesto la relevancia del estudio de las motivaciones de los estudiantes extraedad para retomar sus estudios, donde la discontinuidad en las trayectorias educativas responde a una multicausalidad, que torna la problemática compleja de abordar, inherente al sistema en el que se inscribe, donde nuestro país aún

gozando de altos niveles de cobertura de educación primaria, no ha logrado extender la misma a la educación media, presentando problemas en cuanto a la finalización de los estudios secundarios (Aristimuño, 2006; Varietti, 2008).

Estudios de Cabrera Borges (2017), adhieren a términos tales como desvinculación o desafiliación estudiantil encontrando diferencias en función de la temporalidad de la discontinuidad educativa, ponen en relieve el carácter multicausal de la problemática, así como también en la responsabilidad Social, Política, Económica e Institucional (entre otras) en la problemática. Cabrera, Mañán y Rivero (2013) exponen que nuestro país presenta resultados equiparables a los resultados obtenidos en América Central, El Salvador, Guatemala y Honduras, teniendo bajos niveles de culminación de ciclo básico (en el orden del 30% en menores de 20 años), acentuándose en contextos de vulnerabilidades socio-económicas. Si bien Uruguay presenta marcos regulatorios que garantizan el acceso al Sistema de Educación Pública Formal, el énfasis de la problemática se encuentra en la permanencia y por lo tanto, en el ejercicio pleno del Derecho a la Educación.

En diálogo con algunas investigaciones internacionales en la materia, se referenciaron estudios realizados en Estados Unidos, Brasil, España y Argentina, en donde si bien los contextos de inscripción educativa difieren a nuestro medio, existen ejes que transversalizan a los sujetos (Acín, 2014; Green y Kelso, 2006; Prestes y Diniz, 2015; Rujas, 2015).

PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

Se presenta de este modo el estudio de las motivaciones iniciales de estudiantes extraedad desde un enfoque de la Teoría de la Cognición Social de Bandura (1994), en diálogo con aportes de Deci y Ryan (1985), como proceso mediador de los aprendizajes. No sólo de elementos o materias curriculares, sino que también de las normas y valores institucionales, necesarios para la adherencia en los procesos de re-afiliación. Estas motivaciones repercutirían en la ejecución de los comportamientos necesarios que se orienten al cumplimiento de las metas establecidas, siendo tensionadas, por reforzamientos positivos o negativos de diferentes barreras y facilitadores. Igualmente, dada la correlación positiva existente entre la motivación y el concepto de autoeficacia, resulta relevante caracterizar las experiencias de ejecución previas.

Se realiza una intervención en el Liceo Nocturno, enmarcado dentro de la práctica de la Facultad de Psicología, la cual generó un material que es retomado en este Trabajo Final de Grado. A través de un diseño metodológico cualitativo, la presente investigación tuvo un alcance

exploratorio y descriptivo. Se utilizó el método de estudio de caso instrumental para comprender el problema propuesto, otorgando un énfasis en la construcción del contexto social, histórico y cultural de inscripción de la institución, relacionado a un objetivo instrumental del caso (Stake, 1999).

Se invitó a participar a la población de alumnos extraedad ($n=79$) de un Liceo Nocturno de la ciudad de Montevideo, mediante un cuestionario semi-estructurado. El objetivo fue conocer las motivaciones iniciales para reanudar sus estudios secundarios entre primer y cuarto año, considerando objetivos, expectativas, facilitadores y barreras percibidas.

ALGUNOS RESULTADOS Y APORTES A LA DISCUSIÓN

Los resultados respecto a las motivaciones refirieron a factores de crecimiento personal, social, laboral y de acceso cultural, así como también son mencionadas las familias. Tienden a enfocarse a una visión utilitarista de la educación, en donde se percibe como un medio para el logro de otros objetivos a nivel de desarrollo personal, presentando correlación a las expectativas. Estas categorías presentan un predominio de valores extrínsecos, en donde desde la perspectiva motivacional adoptada, se identifican con estilos regulatorios introyectados o identificados. La meta de culminar su formación secundaria, se vio interpelada por barreras encontradas a lo largo de su trayectoria educativa, en donde el ambiente y los factores individuales y del comportamiento, en su interrelación de reciprocidad triádica, interactuaron con las motivaciones para el logro de los mismos. Los objetivos se encontraron en el orden de culminar estudios en ciclo básico, superior, o continuar a nivel terciario. Las expectativas se relacionaron tanto con las metas, como con la institución educativa. Las barreras presentadas a lo largo de sus trayectorias son actualizadas en tiempo presente como obstáculos posibles para el logro de las metas propuestas. En relación a características personales para el logro de objetivos, emergieron respuestas del orden de la voluntad, considerando relevante profundizar en las habilidades personales que fomenten la autoeficacia y la motivación.

Se encuentran coincidencias con estudios nacionales e internacionales en la materia poniendo de manifiesto la relevancia de la problemática, con acento en este caso por la pandemia vigente. De este modo conocer las motivaciones iniciales de los estudiantes extraedad para reanudar a sus estudios, pretende promover intervenciones específicas, que brinden herramientas desde nuestra disciplina, para conocer, sostener y acompañar las trayectorias educativas y vitales de las personas, de modo de propiciar los medios para el logro de los objetivos propuesto.

Adicionalmente, el conocimiento de las barreras y facilitadores percibidos por las personas para el logro de sus metas, puede brindar herramientas para futuras investigaciones y diseños de políticas educativas que respondan a la heterogeneidad y complejidad de vulnerabilidades que tensionan a la población estudiantil denominada como extraedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, A. B. (2014). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. (Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, España) Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/54544>
- Aristimuño, A. (2016). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: Un Problema Complejo y Persistente. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5388>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. Recuperado de <https://educationalinnovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201993.pdf>.
- Camors, J., Turnes, G., Rodríguez, E., Rodríguez, Y., y Cordano, N. (2020). De la «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 69-95. Recuperado de, <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/372646>.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Conceptualizations of intrinsic motivation and self determination*. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11-40). Springer, Boston, MA. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Errandonea, G. (Coord.) (2014). *A 140 años de la Educación del Pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*, MEC, Montevideo. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion_cultura/files/2020-01/A%20140%20a%C3%B1os%20de%20educacion%20del%20pueblo.pdf
- Green, T. M., & Kelso, C. M. (2006). Factors that affect motivation among adult learners. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 3(4). Recuperado de <https://doi.org/10.19030/tlc.v3i4.1729>
- Prestes, E. M., y Diniz, A. (2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*, (45), 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665

- 109X2015000200006&lng=es&tlng=.

- Rujas Martínez-Novillo, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993816>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Diario Oficial. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Varietti Zabala, A. (2018). *La motivación de las y los estudiantes para recursar y su vinculación con la normativa*. (Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Uruguay) Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1223>

SCIENCE, TECHNOLOGY AND
INNOVATION IN EDUCATION

CIENCIA, TECNOLOGÍA E
INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Alfabetización digital en la formación docente y sus posibilidades para la construcción del tejido social, Colombia

German Albeiro Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

La Alfabetización digital, se asume como “Habilidades necesarias para resolver problemas de información y comunicación en ambientes digitales” (Matamala, 2018, p.70). Dicho campo se constituye en parte de las didácticas de las diferentes áreas del conocimiento (Cuadrado, Montaña y Monroy, 2012; Gonzáles, Ramírez y Salcines, 2018). Y deben permitir la transformación de los métodos tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que aún presenta dificultades en las prácticas pedagógicas de los maestros. Ante este panorama se hace necesario trascender en el mero hecho del uso de herramientas digitales en el aula por parte de los maestros, y con ello trazar líneas de trabajo encaminadas no solo a transformar las prácticas de enseñanza, sino también, la comprensión que poseen sobre las posibilidades que brindan los medios digitales para aportar a la formación de la población escolar.

El desarrollo de competencias y capacidades en la incorporación de los medios digitales en los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares, son indispensables; para tal fin se deben proyectar acciones encaminadas a generar estrategias que brinden una educación de calidad a los maestros en proceso de formación y en ejercicio, en donde se abran las puertas al uso adecuado de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desde allí se logre desarrollar capacidades superiores, como es el caso del pensamiento crítico, lo cual exige, en términos de Tamayo (2016), “el fomento de relaciones entre la ciencia y su conocimiento público, sobre las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad, ambiente y desarrollo”(p.33).

En el marco del programa “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia” del cual hace parte el proyecto Fortalecimiento Docente, se propone generar líneas de discusión sobre las cuales se analice las relaciones posibles entre la alfabetización digital y la formación de maestros, al igual que las posibilidades de dicho campo sobre sus aportes a la reconstrucción del tejido social en los contextos educativos.

Para tal fin, previamente se realizó una revisión documental de artículos científicos seleccionados de bases de datos indexadas tales como Web Of Science, Scopus, entre otras, que tuvieran relación con el tema abordado, y a partir de allí construir fichas de análisis bibliográfico que permitieran entrelazar y articular una discusión en torno al objeto de análisis y posteriormente llegar a la conformación de líneas de discusión, lo cual requiere de trascender en el tecnicismo que en muchos casos puede generar la implementación de las TIC en la formación de los nuevos ciudadanos, para entrar en un mundo donde la multimodalidad, el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la evaluación de los medios y fuentes de información, son la base para la formación de los ciudadanos para la nueva sociedad del conocimiento.

Entre las principales conclusiones se encuentran que la integración de las TIC en el proceso formativo del estudiante, debe darse de forma paralela en todo el currículo, es necesaria la creación de estrategias y mecanismos que rompan con la desigualdad social, no sólo en términos de infraestructura, sino también etnia, edad, nivel académico y nivel económico. Las brechas en términos sociales cada vez se hacen más visibles y toman mayor nivel de importancia en los procesos de formación, de tal manera que, la educación y los procesos de Alfabetización Mediática Informativa y Digital, toman protagonismo para buscar contrarrestarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: Avances de una metasíntesis. *Rev. Latinoamericana Ciencias Soc. Niñez Juventud*, 15(1), pp 471-489. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Almaraz, F., Maz, A., López, C. (2017) Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. *Revista Educación Mediática y TIC. EDMETIC*, 6(1), pp. 181-202.
- Araujo, J. (2016). Propuesta para un centro educativo 2.0. *Revista Educación Mediática y TIC*. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5779/5408>
- Bautista, D. A., García, Z. P., Casas, E., Gómez, J. y Gutiérrez, B. A. (2019). Ludomática en ambientes de aprendizaje: educación rural en el posconflicto colombiano. *Educación y Educadores*, 22(3), pp. 359-376. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.2>
- Bayraktar, F. (2017). Comparación de riesgos en línea y estrategias de mediación parental de niños / adolescentes turcos que viven en

- Turquía y Europa. *Egitim ve Bilim*, 42(190), pp.25–37. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6323>
- Bello, E. (2018). Digital skills in young people entering the university: realities to innovate in university education, *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), pp. 670-687.
- Benito, J. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 195-204. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194154995009>
- Burnett, C., Davies, J., Merchant, G., & Rowsell, J. (2014). *New Literacies Around the globe*. Policy And Pedagogy. London: Routledge
- Calle, G.Y. y Lozano, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista Eleuthera*, 20, 35-54.. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.3
- Creer, A. (2017). Communicative interactions in everyday and college-assessed digital literacy practices: Transcribing and analyzing multimodal texts. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3), pp. 315-333. doi:10.1080/13596748.2017.1358510
- Creer, A. (2018). Introducing Everyday 'Digital Literacy Practices' into the Classroom: an Analysis of Multilayered Media, Modes and their Affordances. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), pp. 131-139. doi:10.7821/naer.2018.7.265
- Cuadrado, I., Montaña, A., y Monroy, A. (2012). ¿Es considerada en los planes de estudios de maestro la alfabetización digital? entre querer y poder. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 3 (1), pp. 131-141.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge. English in Education. 55. DOI: <https://doi.org/10.1111/eie.12130>
- Gillen, J., & Kucirkova, N. (2018). Percolating spaces: Creative ways of using digital technologies to connect young children's school and home lives. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 834–846. <https://doi.org/10.1111/bjet.12666>.
- González Mesa, P. A. (2020). Digital Storytelling: Boosting Literacy Practices in Students at A1-Level. *HOW Journal*, 27(1), 83-104. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.505>
- González, R. y Gutiérrez, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista fuentes* 19(2), pp.57-67. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- González, N., Ramírez, A. y Salcines, I. (2018). Competencia mediática y

- necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321, doi: 10.5944/educXX1.16384
- Liyanagunawardena, T.R., S. Williams y A.A. Adams, (2014) *The impact and reach of MOOCs: a developing countries' perspective*, *eLearning Papers*, pp. 38-46
- López, P., Costa, P., Araujo, L., Ávila., P (2018) Measuring media and information literacy skills: Construction of a test. *De Gruyter Mouton*. 43, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1515/commun-2017-0051>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40(162), pp. 68-85.
- Ministerio de Educación Nacional (2018) *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Nouri, J. (2019). Students Multimodal Literacy and Design of Learning During Self-Studies in Higher Education. *Tech Know Learn* 24, pp. 683–698. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9360-5>
- Ortiz, A., Ortega, J. Y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1). pp. 11-20.
- Rico, A., Vélez, A. (2014). Alfabetización digital en la UPB: Una apuesta por la formación integral. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 30(30), pp. 13-24.
- Shokat, S. y otros siete autores (2018) Impact of Web 2.0 on digital divide in AJ & K Pakistan. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(2), pp.221-228. Recuperado de <https://thesai.org/Publications/ViewPaper?Volume=9&Issue=2&Code=IJACSA&SerialNo=31>
- Shopova T. (2014) "Digital Literacy of Students and Its Improvement at the University", *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), pp. 26-32, doi:10.7160/eriesj.2014.070201
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (36). <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Tiede, J., Grace, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. *Revista científica de comunicación y Educación*, 49(24), pp. 19-28. DOI: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>

- Torres Velandia, S. A. y Jaimes Cruz, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades Públicas estatales de México. *Revista Electrónica Sinéctica* (44). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99832951002>
- Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. Madrid: Comisión ejecutiva confederal de UGT. Secretaría de participación sindical e institucional. Recuperado de http://www.ugt.es/Publicaciones/BRECHADIGITAL_WEB.pdf
- Velickovic, S., & Stosic, L. (2016). Preparedness of educators to implement modern information technologies in their work with preschool children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), pp. 23–30. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1601023v>
- Zhang, H., Zhu, C. (2016). A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing. *Asia-Pacific Edu Res* 25, pp. 579–592. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0285-2>

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Desigualdades sociales de la brecha digital. Una propuesta desde el concepto de hospitalidad digital

Juan Alejandro Henríquez

Universidad de Granada, Spain / Universidad de las Américas, Chile

El concepto de hospitalidad digital nace como una aproximación reflexiva desde la hermenéutica, específicamente desde la llamada hermenéutica digital (Capurro, 2010) y desde el concepto de hospitalidad lingüística (Ricoeur, 2005), presentándose como una propuesta para una avanzada era digital, pero que no logra aún romper las barreras propias de la desigualdad, evidenciada en la aún existente brecha digital. Presentamos esta definición desde una reflexión ética, respetuosa de la diversidad y con un enfoque de derechos humanos.

Es una propuesta teórica que permite articular filosofía, tecnología y educación con los principales desafíos de la formación inicial docente en el actual siglo, pero también de las diversas políticas públicas que permitan asegurar acceso efectivo a las tecnologías educativas, conectividad e internet, además de instancias formativas que permitan reducir, cada vez más, la brecha digital.

Desde lo anterior, podemos desprender un desafío para la educación e investigación educativa post-pandemia por Covid-19, superar el paradigma del individualismo aún existente y favorecer comunidades virtuales de aprendizaje (CVA), transformadoras y sin fronteras.

Nos referimos al "individualismo que se mueve por egoísmo codicioso, un repliegue en uno mismo que cierra el sepulcro de la solidaridad y la fraternidad, una violencia que se manifiesta tanto en los brotes de terrorismo como en la trivialización de la delincuencia y la criminalidad, una democracia sin fervor cívico, un mercado que lo gobierna todo, derechos humanos desatendidos: el malestar cultural y ético también crece, hipertrofiado a la medida de un mundo híper en el que el individuo, cuanto más tiene, incluso cuando tiene demasiado, acaba preguntándose si tiene lo mejor." (Lipovetsky, 2010)

Ahora bien, también, es de amplio conocimiento la existencia de consolidadas comunidades virtuales (Cabero y Llorente, 2010), especialmente en el campo de la educación, dado que los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje mediados por TIC así lo requieren.

Esto se ha fortalecido dado el contexto promovido por la pandemia. Estas comunidades, para que se logre el tránsito efectivo desde el paradigma del individualismo, deben contar con ciertas características y sortear ciertas dificultades.

Dentro de las dificultades que tienen las CVA, podemos mencionar que últimamente se han reforzado y evidenciado ciertas desigualdades sociales que, a su vez, han incrementado la brecha digital en contextos educativos. Podemos mencionar las más comunes (sin orden de prioridad) y que todavía se presentan como desafíos educativos post-pandemia y como parte de una investigación en curso desde el concepto de hospitalidad digital. Seis son las dimensiones:

- Económicas
- Geográficas
- Edad
- Discapacidad
- Género
- Interculturalidad

Si podemos superar estas desigualdades, sin duda habremos logrado transitar de un paradigma del individualismo a uno comunitario (incluyendo las CVA).

Además, tanto Rodríguez (2006) como Serrano y Martínez (2003), coinciden en que "el desarrollo tecnológico está relacionado no sólo con el desarrollo económico, sino que también con el acceso a la educación, factores sociales, culturales, políticos, demográficos, etarios, de género, entre otros", tal como describimos en párrafos anteriores.

Esto nos lleva a considerar que la brecha digital se mantendrá vigente durante un largo plazo de tiempo y en diversos países del mundo, ya que la desigualdad existente es muy difícil de resolver en el corto plazo, dada la escasa existencia de políticas públicas de Estado que sean robustas en inversión permanente y en equidad.

Además, es relevante mencionar que "cuando se trata de definir el problema de la brecha es conveniente tener en cuenta que ésta se relaciona con las políticas públicas de acceso a la información y no debe confundirse con la simple disponibilidad o carencia de instrumentos tecnológicos. Cuando se comete ese error se intenta sustituir la política con la tecnología". (Rodríguez, 2006)

Esto es relevante para el desarrollo de políticas de innovación docente en la educación superior, especialmente en la formación inicial docente, ya que no basta con mejorar la infraestructura tecnológica ni el acceso de los estudiantes y docentes a las nuevas tecnologías de la información y comunicación como lo pueden ser las pizarras digitales o softwares especializados. Se requiere de claras definiciones de cómo lograr que

todos y todas tengan cada vez un mejor acceso a la información y conectividad, para así lograr una mejor toma de decisiones.

De eso se trata la hospitalidad digital también, de saber tomar decisiones que permitan reducir la brecha digital, no sólo por acceso al uso de la red o herramientas virtuales, sino por acceso a información de calidad y, principalmente, para poder hacer cambios e implementar o diseñar herramientas digitales que otorguen sentido y significado al proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por tecnologías digitales.

Este fenómeno social está cruzado con el bajo nivel educativo de aquellos que además están en desventaja por las desigualdades descritas anteriormente. Por ello, establecemos una clara relación con el concepto de extranjero del que hablaba Ricoeur (2005), por ello la hospitalidad digital hace sentido en la actual era digital, ya que permite establecer parámetros de reflexión y comprensión respecto a la desventaja en la que se encuentran muchas personas y sociedades que son foráneas ante el acceso a la información y al uso de las tecnologías. Estamos llamados y llamadas a usar nuestra capacidad de reconocer y traducir la brecha digital.

“La brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital” (Pimienta, 2008).

Aún más decidora es la relación que hace Alva de la Selva (2015), al hablar de la brecha digital como la nueva desigualdad, “en términos de las inequidades sociales en materia de acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic)”. Ya la CEPAL lo aclara al indicar la necesidad de “superar la brecha digital, la cual refleja e incide en las diferencias económicas, sociales, culturales, educacionales, de salud y acceso al conocimiento, entre los países y dentro de ellos” (CEPAL, 2009, 57).

De hecho, al hablar de brecha digital como una nueva desigualdad, no podemos obviar lo dicho por García Canclini, respecto a que “los incluidos son quienes están conectados; sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión” (García Canclini, 2006: 73).

Esta desconexión y desigualdad nos interpela profundamente desde el concepto de hospitalidad digital que proponemos, ya que éste nos permite abordar la problemática desde raíces y constructos de un paradigma propio de la ética del siglo XXI, como lo es la ética de la comprensión para Morin (1999) y si traducir es comprender y traducir es hospedar, entonces la hospitalidad digital, también favorece la comprensión del contexto que propicia la creciente brecha digital en que vivimos, porque la desigualdad sigue siendo el gran mal de Latinoamérica, el Caribe y África, entre otras regiones. Y una de las consecuencias más directas de la brecha digital es

el analfabetismo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva de la Selva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. España. En Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34.
- Capurro, R. (2010) La hermenéutica frente al desafío de la técnica digital. Brasil: en *Liinc em Revista*, V.6, N°2.
- CEPAL. (2009) *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, CEPAL-IDRC-Europe Aid, Santiago de Chile.
- García Canclini, N. (2006) *Desiguales y desconectados*, Gedisa, Barcelona.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010) *La cultura-mundo: Respuesta a una sociedad desorientada*. Anagrama.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Santo Domingo: Funredes.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. España: Paidós
- Rodríguez, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. México: UNAM
- Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Diseño e implementación de un entorno de entrenamiento para la prevención y gestión del riesgo laboral basado en realidad virtual e interacción háptica

Vladimir Cárdenas Bocanegra
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

MARCO TEÓRICO

El regreso a la normalidad laboral trae consigo el problema constante de manejo de incapacidades en las empresas, en especial por el impacto económico asociado. Para Abdalla [1] al año ocurren en el mundo cerca de 317 millones de lesiones asociadas al ámbito laboral y más de 320 mil muertes ocupacionales. Las estadísticas de la Administración de Seguridad y Salud Ocupacional de Estados Unidos (OSHA) [2] indican que algunas de las causas más comunes de accidentes en el trabajo tienen que ver con falta de señalización ante posible caída de objetos, incumplimiento en la comunicación de riesgos potenciales, escaleras en construcción o mal estado, falta de capacitación en los cuidados para prevenir caídas y el 45% de estos ocurren en oficinas.

Además del deterioro de la condición física de la persona producto del accidente que generó la incapacidad, también se produce una afectación económica tanto para las empresas, las cuales gastan más de 350 mil millones de pesos al año por ausentismos e incapacidades laborales [4], como para las EPS que cubren el 100% de la incapacidad los dos primeros días y el 37% los días siguientes lo cual implica cerca de 132 mil millones de pesos al año [5]. Adicionalmente a pesar de los continuos esfuerzos en capacitación del personal que pueden alcanzar inclusive los dos millones de pesos por empleado [6] 7], así como los desarrollos en entornos de entrenamiento de realidad virtual [8][9][10][11][12], no se encuentra en la bibliografía un número amplio de aplicaciones orientadas a la gestión del riesgo laboral y menos aún que incluya interacción háptica.

De acuerdo con la problemática mencionada en este artículo se describe la creación de un entorno que combine la inmersión de la realidad virtual,

con la naturalidad del desplazamiento libre y la inclusión de estímulos físicos como alternativa de mejora para el entrenamiento en gestión de riesgos laborales, particularmente los asociados a riesgos locativos.

METODOLOGÍA

Como punto de partida se realizó la consulta bibliográfica de los desarrollos actuales y propuestos para entornos de entrenamiento en gestión del riesgo basados en sistemas de realidad virtual, encontrando varios ejemplos de avance en temas como la medicina [13] [14], odontología [15] e inclusive en primeros auxilios [16], todos ellos pensados en la disminución de accidentes reportados en actividades laborales [17], además se identificaron diferentes tipos de dispositivos que podrían ser integrados en este tipo de desarrollos como lo son los visores de realidad virtual, los dispositivos hápticos para interacción o recepción de estímulos. Se seleccionaron para el desarrollo propuesto los más comunes y con mayor cantidad de referencias (visor de realidad virtual, guantes hápticos y chaleco háptico).

Una vez definido el tipo de equipos a integrar, se realizó una búsqueda en plataformas de comercio de tecnología como ebay y amazon para identificar las opciones de equipos, precios y características encontrando cerca de 80 dispositivos que podrían ser utilizadas para el desarrollo. Dada la diversidad de opciones encontradas se optó por depurar la búsqueda a partir de criterios como precio, antecedentes de uso en otros desarrollos, integración con otros dispositivos, cantidad de sensores, inclusión de tecnología hand tracking, entre otros. La aplicación de dichos criterios permitió reducir la base inicial a 15 opciones (5 visores, 5 chalecos hápticos, 5 guantes hápticos), a partir de allí se decidió utilizar una combinación de metodologías de selección multi criterio para la elección de los dispositivos finales.

La plataforma de desarrollo de software elegida para la construcción del entorno fue Unity [18], por la cantidad de dispositivos compatibles, el amplio número de ejemplos disponibles, así como el repositorio de contenidos digitales y librerías que permitieran facilitar el proceso de desarrollo. (Ver tablas 1 y 2)

Tabla 2 1 Lista preliminar de equipos seleccionados para el proyecto

Chaleco Háptico	Guantes para RV/RA	Visor de RV
Kickstarter	Manus	Oculus Rift
Tesla Suite	Sensoryx	Oculus Quest
Kor-fx	Tesla	HTC Vive
b-haptix	HaptX	Samsung VR
NullSpace	Captoglove	PlayStation VR
	b-haptix	

Tabla 2-1 Criterios de evaluación para selección de equipos definitivos

Chaleco Háptico	Guantes para RV/RA	Visor de RV
Precio USD	Precio USD	Precio USD
Peso Kg	Peso Kg	Peso Kg
Disponibilidad de tutoriales o casos de éxito	Tecnología Finger Tracking	Resolución de imagen
Cantidad de sensores	Disponibilidad de tutoriales o casos de éxito	Standalone (sin conexión a computador)
	Cantidad de sensores	Tecnología Hand Tracking

Se eligió el método TOPSIS (Técnica para el orden de preferencia por similitud con solución ideal) [19][20] como primer paso, con el cual se asignó una puntuación a cada dispositivo dependiendo de su distancia geométrica del caso ideal. El caso ideal representaba aquel dispositivo que tuviera la máxima puntuación en cada criterio (menor precio, mayor número de sensores, mayor cantidad de referencias bibliográficas, etc). La aplicación de este método permitió identificar como las mejores opciones el visor de realidad virtual Oculus Quest 2 [21] que cuenta con tecnología de Hand Tracking y permite ejecutar aplicación con y sin conexión a un computador, el chaleco bhaptix [22] que cuenta con 40 motores distribuidos en pecho y espalda y que se activan individualmente para definir diferentes patrones de vibración variando en intensidad y vibración. Finalmente se seleccionaron los guantes de interacción háptica Captoglove [23] que cuentan con tecnología Finger tracking que permite la activación de gestos al detectar el movimiento específico de cada dedo,

además de ser los más livianos entre las opciones (figuras 1 – 3).

Una vez seleccionados los equipos por la puntuación del método TOPSIS se prosiguió con la evaluación de su madurez tecnológica mediante la aplicación de los criterios establecidos en la metodología TRL (Technology Readiness Level) [24] [25] propuesta por la NASA y que permite definir si un producto está listo para su puesta en marcha y comercialización, con la cual se confirmó que los dispositivos seleccionados se encontraban en el momento adecuado de evolución tecnológica que permitiera tener un desarrollo robusto tanto en funcionamiento como en soporte técnico (figura 4).

Figura 1 Resultado Metodología TOPSIS para visores RV priorizando criterios de precio y standalone. Fuente propia

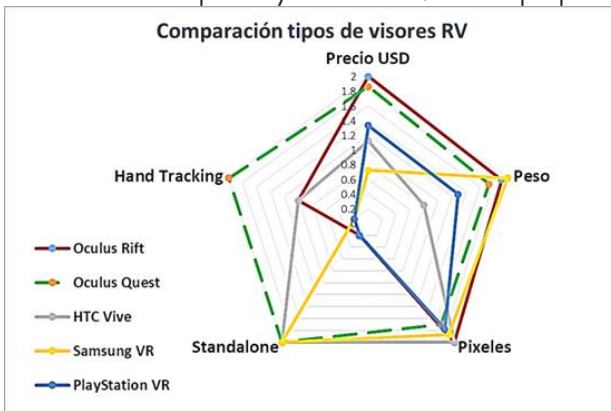


Figura 2 Resultado metodología TOPSIS para chalecos hápticos priorizando criterios de precio y cantidad de sensores. Fuente propia

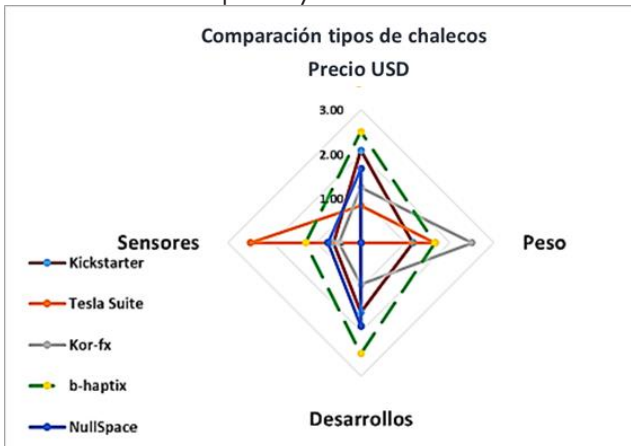
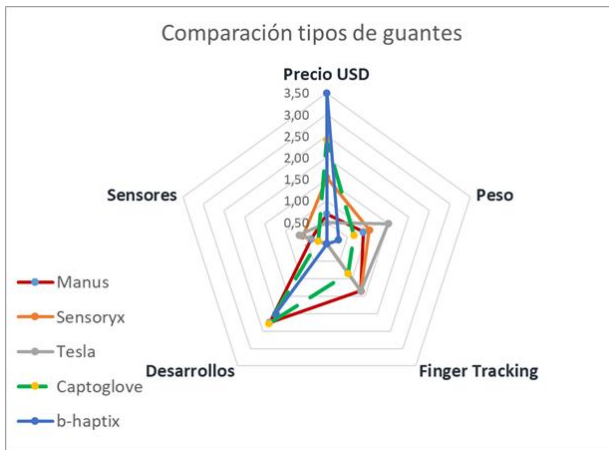


Figura 3 Resultado metodología TOPSIS para guantes priorizando criterio de precio

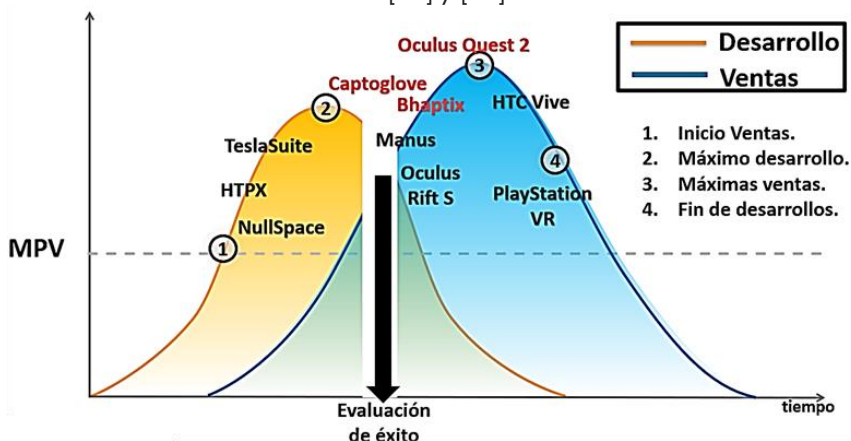


Por último, utilizando la metodología TLC (Technology Life Cycle) [26] [27] se evaluaron las posibilidades de desarrollo de cada dispositivo en cuanto a mejoras por parte del fabricante, estado de ventas y posible tiempo de servicio técnico. Luego de la validación se confirmó que los dispositivos aún estaban en una etapa de desarrollo en la cual aún podrían recibir suficiente soporte técnico, actualizaciones de software y disponibilidad comercial (figura 5).

Figura 4 Resumen Análisis de Madurez Tecnológica. Fuente: Construido a partir de [21],[22],[23],[24] y [25]

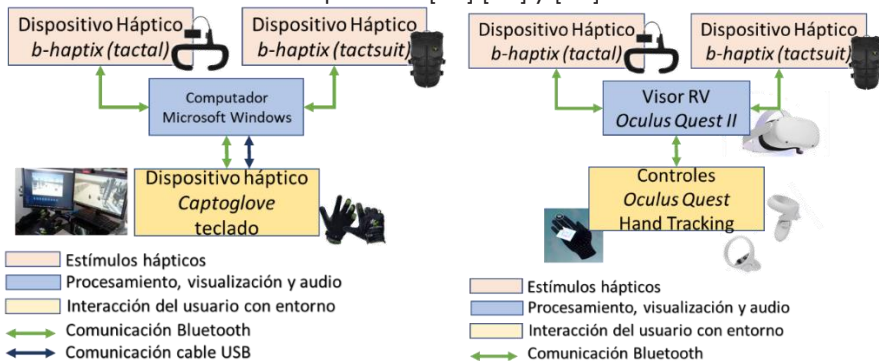


Figura 5 Resumen proyección de ciclo de vida. Construido a partir de [26] y [27]



Seleccionados los dispositivos y la plataforma de desarrollo se inició un proceso de pruebas de funcionamiento, en las cuales se utilizó el software nativo de cada dispositivo para evaluar su desempeño, velocidad de respuesta a cambios, integración con Unity, integración tanto con el visor de RV como con otros dispositivos y estabilidad de comunicación bluetooth. Las pruebas de funcionamiento permitieron concluir que los dispositivos cumplían con la función principal de contribuir con un ambiente inmersivo y una interacción lo más natural posible y adicionalmente, gracias a la presencia de la tecnología de hand tracking en el visor de realidad virtual, era posible desarrollo un mismo entorno para dos plataformas diferentes. Por lo anterior se construyó un entorno de realidad virtual para ser ejecutado desde las gafas Oculus Quest II, donde los estímulos hápticos se reciben a través del chaleco bHaptics y la interacción se realiza utilizando las manos sin accesorios adicionales y para el desplazamiento se tenía la opción de realizar gestos con las manos o desplazarse físicamente en una escala 1:1. El segundo entorno se diseñó para ser ejecutado desde un computador con sistema operativo Windows, los estímulos hápticos se reciben a través del chaleco bHaptics y la interacción se realiza utilizando los guantes Captoglove, en este caso tanto la imagen como el sonido se generan en los periféricos del computador (figura 6).

Figura 6 Esquema general del desarrollo para ejecución con visor de realidad virtual (izquierda) y con computador (derecha). Construido a partir de [19] [21] y [46].



Para la integración de los diferentes dispositivos y la interacción con el usuario se diseñaron varias librerías que permitieron administrar la activación de los estímulos, la lógica de control de los dispositivos, la interfaz con el usuario, además de la posibilidad de modificarlas con facilidad en caso de querer reproducir la experiencia en otros tipos de escenario. Para la interacción y configuración de los guantes hápticos se tomó como referencia el trabajo desarrollado por el grupo de investigación GITEI de la Universidad Nacional de Colombia [28], en el cual se generó el código fuente para la comunicación entre los guantes y la plataforma de Unity así como las bases para la configuración de los mismos.

Figura 7 Pruebas individuales realizadas a cada dispositivo en software nativo.



a. Pruebas de funcionamiento guantes Captoglove. Fuente Propia

b. Pruebas de funcionamiento chaleco y sensor facial bhaptics. Fuente Propia



b. c. Pruebas de funcionamiento tecnología Hand Tracking en las gafas Oculus Quest. Fuente

c. d. Pruebas de funcionamiento de recorrido en espacios amplios sin controles en las Oculus Quest.

Durante el desarrollo se observó que la estabilidad de la comunicación bluetooth de los dispositivos con el computador podría ser inestable, con el receptor del fabricante pero que presentaba una mejora considerable al utilizar un solo receptor de alta potencia para vincular todos los dispositivos.

Como último paso para el desarrollo de los prototipos, se seleccionaron dos escenarios lo más cercanos posible a la realidad y que por su naturaleza permitieran incluir la mayor cantidad de situaciones de riesgo posible. Para ello se seleccionaron una subestación eléctrica (figura 8) y un pozo petrolero (figura 9), en los cuales se incluyeron condiciones de riesgo eléctrico, fragmentación de objetos, fuga de gas, presencia de humo y material particulado. Cada elemento se incluyó con la lógica adecuada que permitiera modificarlo, reubicarlo o reemplazarlo con facilidad, esto pensando en facilitar los trabajos futuros y la diversificación de la aplicación.

Figura 8 Desarrollos 3D seleccionados del repositorio digital de Unity para ser incluidos en el entorno de entrenamiento. Tomado de [18].



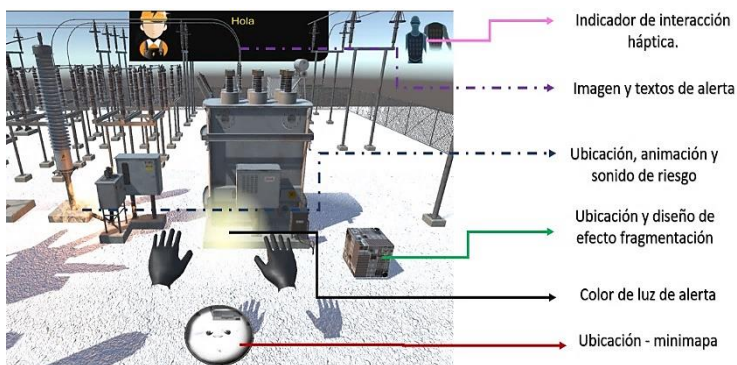
Figura 9 Desarrollo 3D seleccionados del repositorio digital de Unity para ser utilizados en las pruebas de desarrollo de las plantillas. Tomado de 1.



En general la dinámica del entorno consistía en ubicar al usuario en una vista de primera persona donde puede observar sus manos y desplazarse libremente por cada entorno. En el entorno encontrará diferentes situaciones de riesgo que, al acercarse demasiado o inclusive intentar tocarlas generará una vibración en el chaleco, proporcional al riesgo activado. Para desplazarse podría utilizar diferentes gestos predefinidos con las manos, también podría utilizar los controles en el caso de la aplicación de realidad virtual o el teclado en el caso del computador, o inclusive, en caso de contar con suficiente espacio, podría desplazarse físicamente dado que el escenario cuenta con una escala 1:1 a la realidad (figura 10).

¹ Tomado del repositorio de contenidos digitales de Unity <https://assetstore.unity.com/packages/vfx/particles/awesome-effects-fire-and-electricity-93488>

Figura 10 Interfaz del escenario de entrenamiento desarrollado. Fuente propia



Luego de finalizado el desarrollo para las dos plataformas, con los riesgos seleccionados, se contó con la validación de un grupo de 23 operarios técnicos del sector eléctrico de diferentes edades, géneros y contextura física, que tuvieron la posibilidad de interactuar con los dos diseños (para visor de VR y para computador) tanto en el escenario de subestación eléctrica, como en el pozo petrolero (figura 11). De los comentarios recibidos se tomaron conclusiones importantes tanto para trabajos futuros como para el desarrollo actual las cuales se describen en la siguiente sección.

Figura 11 Pruebas de validación de entornos de entrenamiento en detección de riesgos con personal operativa. Fuente propia



RESULTADOS

En la sesión de pruebas con el personal operativo se recibieron múltiples comentarios resaltando la sensación inmersiva, la facilidad de uso, la comodidad de los dispositivos y la aplicabilidad e importancia de estos desarrollos para entrenamiento en gestión del riesgo en escenarios seguros. Varios de los participantes inclusive reconocieron situaciones de riesgo a las que han estado expuestos en la vida real y valoraron la importancia de poder entrenarse en condiciones que emulan la realidad. La vibración en el torso producto de la activación de los sensores del chaleco fue de los aspectos más resaltados, mientras que el desplazamiento utilizando gestos con las manos les generó un poco de incomodidad.

El desempeño de los equipos durante las pruebas fue aceptable, sin embargo, se generaron algunos problemas de inestabilidad en la comunicación de los guantes con el computador lo que en algunas ocasiones generó visualización errática del movimiento de las manos. A pesar de esto se resaltó la calidad gráfica aún desde el computador y la facilidad de uso para las ocasiones en las que no se cuente con un visor de realidad virtual.

Figura 12 Resultados de preferencia de las señales de alerta incluidas en el desarrollo

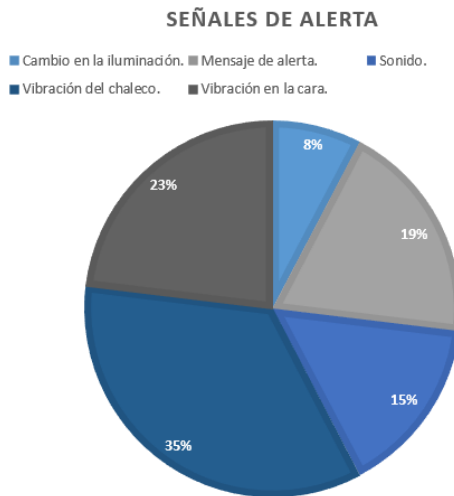
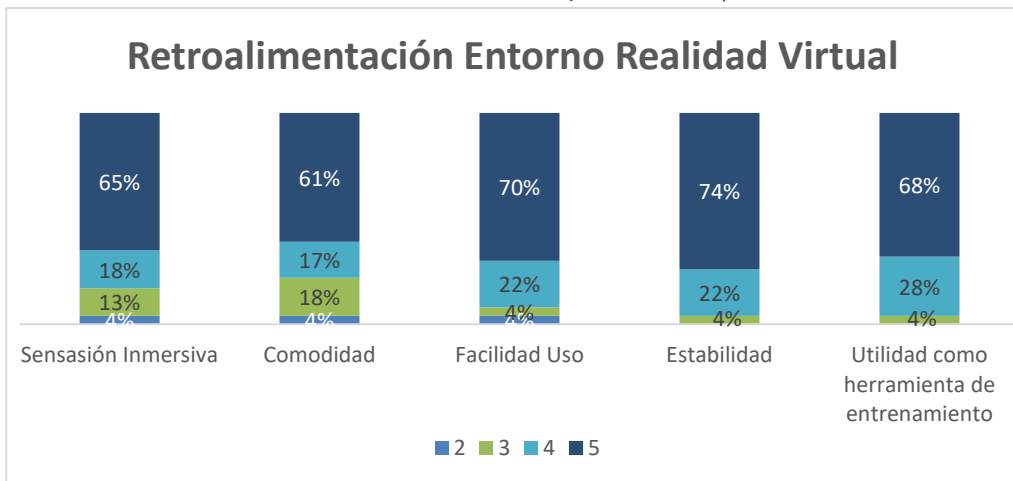


Figura 13 Resumen de comentarios del grupo de pruebas

¿Qué agregar ?	¿En qué mejorar ?
<ul style="list-style-type: none"> • Personajes controlados por el entorno, que generen distracción. • Vibración en las manos. • Interacción de varios usuarios en un mismo escenario. • Dispositivos hápticos en extremidades inferiores. • Más dispositivos de vibración en extremidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos bruscos al usar los guantes. • Sensación de mareo posterior al uso. • Eliminar control de gestos. • Vibración de la cara genera desajuste en el visor de RV. • Ruido Ambiente según el escenario. • Control de velocidad de desplazamiento • Más herramientas para seleccionar.

Figura 14 Resultados de evaluación a diferentes criterios del entorno (1 no satisfactorio, 5 muy satisfactorio)



CONCLUSIONES

Durante la investigación se generó un entorno de realidad virtual para entrenamiento en gestión de riesgo locativo incluyendo interacción háptica, como propuesta de mejora a las opciones actuales para atender la problemática de la accidentalidad laboral. Hasta donde tenemos conocimiento no se encuentra disponible en el mercado o en la literatura consultada un desarrollo similar que permita aumentar la sensación de inmersión a través de la generación de vibraciones en diferentes partes del cuerpo a la vez que permite desplazarse en un escenario en tamaño real.

Por otro lado, se logró corroborar la utilidad del desarrollo, la comodidad de los dispositivos elegidos y la estabilidad del entorno gracias

a la participación de un grupo heterogéneo de operarios técnicos del sector eléctrico, quienes trabajan a diario expuestos a diferentes riesgos y que representan el público objetivo de este tipo de desarrollos.

Finalmente, al no encontrar en la bibliografía una metodología general para la selección de dispositivos de tecnología emergente para este tipo de desarrollos se propuso una combinación de metodologías existentes para decisiones multicriterio que permitieron seleccionar los dispositivos más adecuados según unos criterios establecidos, los cuales contaban con la madurez tecnológica apropiada para contribuir con el desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Charles N. Mock (2021), *Rachel Nugent Injury Prevention and Environmental Health: Key Messages from Disease Control Priorities*, Third Edition Chapter 3. DOI: https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0522-6_ch1
- [2] OSHA (2018) EEUU - *Top 10 Most Frequently Cited Standards for Fiscal Year 2019* (oct. 1, 2018, to Sept. 30, 2019) consultado el 1/11/2020 (<https://www.osha.gov/top10citedstandards>)
- [3] CCS (2018) Consejo Colombiano de Seguridad *Cómo le fue a Colombia en accidentalidad, enfermedad y muerte laboral en 2018*. Consultado el 30/10/2020(<https://ccs.org.co/como-le-fue-a-colombia-en-accidentalidad-enfermedad-y-muerte-laboral-en-2018/>)
- [4] Arrieta (2020), E., Vélez, M., Sepúlveda, C. y Arango, D. (2019). *Tercer informe de seguimiento sobre salud y estabilidad en el empleo*. ANDI. Obtenido de <http://www.andi.com.co/Uploads/Tercer%20informe%20de%20seguimiento%20sobre%20salud%20y%20estabilidad%20en%20el%20empleo%20CESLA%20ANDI.pdf>
- [5] Revista Dinero (2018) – *Accidentes laborales: los errores que ninguna empresa debe cometer*. Consultado el 10/11/2020 (<https://www.dinero.com/empresas/articulo/reduciendo-los-riesgos-laborales-en-las-empresas-colombianas/259703>)
- [6] CCB (2020). Cámara de Comercio de Bogotá – Eventos de formación Empresarial – Diplomado en gestión de riesgos. Consultado el 08/10/2020. (<https://www.ccb.org.co/Eventos-y-capacitaciones/Nuestros-eventos/Formacion-Empresarial/Diplomados-virtuales/Gestion-de-riesgos>)
- [7] Jiménez S (2017). Evaluación financiera del sistema de seguridad y salud ocupacional en la empresa privada y su impacto económico – social. *Actualidad Contable Faces*, vol. 20, núm. 34, 2017 Universidad de los Andes.

- [8] Mäkinen, H.(2020), Haavisto, E., Havola, S., & Koivisto, J. M. User experiences of virtual reality technologies for healthcare in learning: an integrative review. *Behaviour and Information Technology*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1788162>
- [9] Radianti, J. (2020), Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers and Education*, 147 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- [10] Liang, Z., Zhou (2019), K., & Gao, K.. Development of Virtual Reality Serious Game for Underground Rock-Related Hazards Safety Training. *IEEE Access*, 7, 118639–118649. <https://doi.org/10.1109/access.2019.2934990>
- [11] Mendez (2020), K. J. W., Piasecki, R. J., Hudson, K., Renda, S., Mollenkopf, N., Nettles, B. S., & Han, H. R. (2020). Virtual and augmented reality: Implications for the future of nursing education. *Nurse Education Today*, 93, 2019–2021. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104531>
- [12] O'Connor, M., Stowe (2020) J., Potocnik, J., Giannotti, N., Murphy, S., & Rainford, 3D virtual reality simulation in radiography education: The students' experience. *Radiography*. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2020.07.017>
- [13] S. Yoshida (2019), N. Taniguchi, S. Moriyama, S. Uehara, H. Tanaka, T. Kijima, M. Yokoyama, J. Ishioka, Y. Matsuoka, K. Saito, Y. Fujii, PT196 - Application of virtual reality in patient education about MRI-ultrasound fusion prostate biopsy, [https://doi.org/10.1016/S2666-1683\(20\)33934](https://doi.org/10.1016/S2666-1683(20)33934)
- [14] Riva, Giuseppe (2017), Wiederhold, Brenda K.,Mantovani, Fabrizia, Neuroscience of Virtual Reality: From Virtual Exposure to Embodied Medicine. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.29099.gri>
- [15] Elby Roy (2017), Mahmoud M. Bakr, Roy George, The need for virtual reality simulators in dental education: A review,. <https://doi.org/10.1016/j.sdentj.2017.02.001>.
- [16] Virtual Reality First Aid. Consultado el 09/11/2021 <https://firstaidvr.com.au/>
- [17] ESAW (2022) *Accidents at work statistics statistics explained European statistics on accidents at work*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php> consultado el 27/01/2022.
- [18] Unity (2022) *Development digital Unity* <https://unity.com/es/> consultado el 10/03/2022.

- [19] Bard, J. F. (2015), Feinberg, A., Garcia, J. A., Velasquez, J. R., Hou, J., Su, C., Wang, W., Bergerson, J. A., Brandt, A., Cresko, J., Carbajales-Dale, M., MacLean, H. L., Matthews, H. S., McCoy, S., McManus, M., Miller, S. A., Morrow, W. R., Posen, I. D., Seager, T., ... Wang, Y. (2015). Modelo de decisión multicriterio difuso para la selección de contratistas en proyectos de infraestructura: caso Colombia. *Journal of Industrial Ecology*, 2015-Sept (1), 1001–1012. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2014.08.003>
- [20] Halicka, K. (2020). Technology selection using the TOPSIS method. *Foresight and STI Governance*, 14(1), 85–96. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.1.85.96>
- [21] Oculus Quest (2022). <https://www.Oculus.com/quest-2/> Consultado el 11/03/2022
- [22] B-Haptx (2022) <https://haptx.com/>. Consultado el 11/03/2022.
- [23] Hand Controller (2022) <https://www.captoglove.com/> Consultado el 11/03/2022
- [24] NASA (2021) Technology Readiness Level. https://www.nasa.gov/directorates/heo/scan/engineering/technology/technology_readiness_level consultado el 25/11/2021.
- [25] Olechowski, A. (2015), Eppinger, S. D., & Joglekar, N. Technology readiness levels at 40: A study of state-of-the-art use, challenges, and opportunities. *Portland International Conference on Management of Engineering and Technology*, 2015-Septe, 2084–2094. <https://doi.org/10.1109/PICMET.2015.7273196>
- [26] Bergerson (2020), J. A., Brandt, A., Cresko, J., Carbajales-Dale, M., MacLean, H. L., Matthews, H. S., McCoy, S., McManus, M., Miller, S. A., Morrow, W. R., Posen, I. D., Seager, T., Skone, T., & Sleep, S. (20 Life cycle assessment of emerging technologies: Evaluation techniques at different stages of market and technical maturity. *Journal of Industrial Ecology*, 24(1), 11–25. <https://doi.org/10.1111/jiec.12954>
- [27] Lee, P. C., & Su, H. N. (2015). *How to analyze technology life cycle from the perspective of patent characteristics?* Portland International Conference on Management of Engineering and Technology, 2015-September, 2079–2083. <https://doi.org/10.1109/PICMET.2015.7273161>
- [28] Laura, M. R. (2021). *Desarrollo de una herramienta de software para la integración de sensores hápticos a interfaces de realidad aumentada orientadas al entrenamiento industrial*. Universidad Nacional de Colombia.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

El Metaverso se abre paso en la Educación

Gastón Sanglier Contreras, Carlos Miguel Iglesias Sanz
Universidad San Pablo CEU, Spain

INTRODUCCIÓN

El Metaverso hace referencia a la siguiente generación de internet. Se trata de un universo compuesto por una red de entornos virtuales en los que se puede tener una experiencia inmersiva online. En este universo, los usuarios son representados por avatares y pueden interactuar con otras personas y elementos que también se encuentran en ese mismo entorno. Se podría decir que este nuevo término es una nueva construcción, un entorno donde se puede vivir digitalmente.

Para vivir digitalmente en este espacio virtual se necesitan una serie de dispositivos, que variarán en función del tipo de metaverso al que los usuarios se conecten. En la actualidad, existen versiones simples, como por ejemplo Second Life que se presenta como un entorno virtual al que se puede acceder simplemente con un ordenador o un smartphone con conexión a internet.

Parece evidente, sin embargo, que con las herramientas digitales de las que se disponen hoy en día y la apuesta de grandes empresas tecnológicas, el metaverso se está convirtiendo en algo mucho más complejo, que ofrecerá experiencias absolutamente inmersivas y permitirá tener a los usuarios una vida digital casi plena.

METAVERSO, USO Y CIRCUNSTANCIAS

Metaverso es un acrónimo de meta, que significa trascendente, y verso, del universo. Se trata del universo digital que surge como resultado de la combinación de diferentes tecnologías. El objetivo es la integración total de ese universo digital con la realidad, por lo que todas las actividades y parámetros de nuestro mundo físico podrían trasladarse a ese espacio virtual.

Las utilidades del metaverso en la actualidad son muchas, pero en un futuro cercano, serán muchísimas más. La primera aplicación se enfoca claramente hacia el entretenimiento y, por supuesto, los videojuegos. De

hecho, Minecraft o Fortnite se podrían considerar como la versión beta del metaverso en este ámbito.

En el ámbito laboral también se buscan aplicaciones, de manera especial, después de la pandemia por Covid-19, que cambió la forma de trabajar de muchas personas introduciendo de manera muy general en nuestra sociedad el teletrabajo. Se podría imaginar una versión virtual de nuestro lugar de trabajo, donde nos comunicamos por videollamadas, interactuamos con nuestros compañeros y realizamos nuestro trabajo, por ejemplo.

Mediante la creación de un metaverso, un centro educativo puede crear un campus o una réplica de su institución en versión virtual. Con sus aulas, comedores, salas de profesores... De este modo, alumnos, docentes y el resto de trabajadores del centro podrán comunicarse e interactuar de forma ágil, como si se encontraran allí presencialmente, también a través de videollamadas o videoconferencias. Algo perfecto para las instituciones que se basan en el e-learning y ofrecen todas sus formaciones online ya que les permitirá humanizar la experiencia educativa, aunque suene contradictorio.

Así pues, gracias a los metaversos, los centros educativos podrán ofrecer una experiencia de 360 a alumnos y trabajadores y, por supuesto, dispondrán de mucha más flexibilidad y adaptabilidad ante imprevistos.

La combinación de todos estos elementos, realidad aumentada y virtual, en el ámbito educativo permite trabajar el aprendizaje inmersivo como nunca se ha hecho antes. Se podrá llevar la gamificación de las lecciones a otro nivel, será posible viajar sin moverse para descubrir la historia y la cultura de otros lugares, los estudiantes podrán aprender las leyes de la física y disfrutar de la ciencia como jamás lo han imaginado.

El metaverso facilitará la integración dentro de la experiencia educativa de las prácticas en entornos virtuales en las que alumno y profesor pueden interactuar como en un aula presencial. Esta aplicación de la realidad virtual ya se está utilizando con éxito en la enseñanza de ciencias de la salud, por ejemplo, en la realización de intervenciones quirúrgicas virtuales, o en simuladores de vuelo.

La unión de varias tecnologías como la realidad virtual, el metaverso y la inteligencia artificial permitirá personalizar los contenidos para cada estudiante y facilitará al profesor su seguimiento y evaluación. Todo apunta a que el metaverso va a dar un empuje importante a la integración de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo.

Sin embargo, la pérdida de contacto 'táctil' entre el estudiante y el profesor, además de los grandes avances tecnológicos, no siempre al alcance de todos ni de todos los centros educativos hacen que se piense que no todo serán ventajas.

Se teme que el metaverso pueda traer nuevas costumbres que afectarán negativamente la cultura y las relaciones en el mundo real, y ese es sin duda, uno de los grandes problemas a los que la sociedad se enfrenta con el Metaverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14(15), 1-13
- [2] Heim, M. "Virtual Reality", Oxford University Press, (1998), New York
- [3] Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., ... & Hui, P. All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda, 2021.
- [4] Ray, P. Internet of Robotic Things: Concept, Technologies, and Challenges, (2016). *IEEE Access*, 4, 9489-9500. doi: 10.1109/access.2017.2647747.
- [5] Sanglier, G., Martínez, C.B., Serrano, I. and Zuñil, J.C. Higher Education in the fase of the push of new technologies. Virtual, Augmented and Mixed Reality in the Teaching Environment. *Contemporary Engineering Sciences*, vol. 15, nº1, (2020), 247-261. <https://doi.org/10.12988/ces.2020.91601>.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Estrategias de alfabetización digital y de gestión para el fortalecimiento de las condiciones educativas y de innovación social: caso de estudio Saman

Alejandro Pelóez Arango, Eduardo Villegas Jaramillo, German Albeiro Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

El municipio de Samaná, Caldas, ubicado en el oriente caldense, fundado en el año 1884, el cual desde la década de los años 90 ha sufrido diferentes tipos de afectaciones por el conflicto armado, lo que incide en todos los aspectos de la población, incluyendo principalmente lo social, lo económico y lo educativo. Es uno de los municipios más extensos de la región, el cual cuenta con 11 instituciones educativas (IE) en su gran mayoría de localización rural, con condiciones de infraestructura disímiles en lo que respecta a espacios, conectividad y disponibilidad de equipos tecnológicos, circunstancia que es más notoria en aquellos centros que se encuentran en veredas o zonas rurales apartadas. Por lo anteriormente expuesto, su población se enfrenta a barreras de acceso que no le permiten interactuar de forma natural con las tecnologías de información y comunicación, fomentando la generación de brechas y desigualdad en el acceso a la información, y por ende disminución de las posibilidades de utilizar servicios e información que se encuentra en la web, situación que ha sido más visible a causa de la pandemia ocasionada por la Covid-19.

Aunado a lo ya descrito, docentes y estudiantes coinciden en que la infraestructura TIC y la conexión a internet es insuficiente para la mayor parte de las IE de Samaná, además de que las habilidades y aptitudes en torno al uso y apropiación de tecnología en el escenario educativo es incipiente tanto para docentes, directivos, estudiantes y padres de familia. Se evidencia de igual manera, que los centros educativos no disponen de elementos de apoyo para el proceso de gestión educativa y formativa, llevando a cabo actividades rutinarias de forma manual, lo cual implica dedicar mayor tiempo a actividades que con el apoyo de un aplicativo o un software, esa actividad que antes tardaba horas, puede adelantarse en cuestión de minutos, haciendo uso eficaz del tiempo de los recursos disponibles en las instituciones. Adicionalmente, se encuentra que no existe una sincronización entre los planes estratégicos y las necesidades actuales

en el macro de las denominadas sociedades de la información y del conocimiento.

Este municipio hace parte de los territorios priorizados por el programa de Colombia Científica para el desarrollo del subprograma: “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia” en el cual participa el grupo de Investigación “Cultura de la Calidad en la Educación”[1], de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, del cual hago parte, lo que, permitió acceder a fuentes de información institucionales que enriquecen el análisis, de igual manera, es un sector que posee condiciones sociales, educativas y de conflicto, que lo convierten en un referente de estudio tanto para el departamento de Caldas, como para el país, por cuanto que reúne condiciones similares con gran parte del territorio colombiano, en el cual ha coexistido un conflicto armado por más de 50 años, en las que la ruralidad y la falta de presencia estatal ha sido un factor común.

Para llegar al propósito de plantear estrategias que permitan ayudar a mitigar lo ya descrito, previamente se realiza un trabajo diagnóstico donde se tuvieron en cuenta diferentes fuentes incluyendo el análisis de los planes estratégicos de las Instituciones Educativas: Planes de Gestión TIC, Proyectos Educativos Institucionales (PEI), encuestas orientadas a docentes, directivos docentes y estudiantes, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), además de tener presente los resultados en las pruebas Saber 11, que sin duda alguna se convierten en un referente para entender el desempeño académico y realizar un comparativo entre las IE del municipio, además de revisar el promedio departamental y nacional en el desempeño de las pruebas Saber 11. Posterior a este proceso diagnóstico, se procede a realizar una revisión bibliográfica identificando artículos relacionados con el tema de la investigación, para lo cual se utilizaron las bases de datos que maneja la Universidad Nacional de Colombia, Google Scholar y repositorios de diferentes universidades de orden nacional e internacional; posterior a ello se realizó una sistematización de la información analizada y se extrajeron las iniciativas y experiencias que tienen relación directa con el tema objeto de análisis.

Posterior a ello, se realiza un estudio con las problemáticas encontradas junto con lo hallado en la revisión bibliográfica y a partir de allí se comienza a hacer una búsqueda detallada, de posibles estrategias que apunten a suplir las necesidades presentes para cada uno de los actores. Desde este contexto, se estructura un conjunto de estrategias que involucran sensibilización, apropiación, capacitación, uso de aplicativos y plataformas de software, que puedan ser incorporadas al quehacer diario de estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general, buscando permear de forma directa el núcleo cercano del

estudiante, y de esta manera apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por las TIC, y con ello, apostarle al desarrollo de capacidades que jalonen y fomenten procesos democráticos, participativos y de innovación social que trasciendan hacia la sociedad en general (Jhones, 2015).

Las estrategias presentadas buscan ser aplicadas en aquellos escenarios en los que se ven inmersas las Instituciones Educativas, donde varían las condiciones en cuanto a capacitación del personal, infraestructura tecnológica y la conectividad a internet. Una vez culminado el proceso de revisión y conformación de propuestas, se procede a su validación, en donde se contó con la participación de docentes del área de sistemas de las Instituciones Educativas de Samaná, además de la revisión por parte de profesores de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales y la Universidad Autónoma de Manizales. A partir de estas validaciones se realizaron los ajustes correspondientes, buscando contar finalmente con estrategias pertinentes y acordes al contexto educativo del municipio de Samaná, con lo cual se espera poder influir en las prácticas directivas y de gestión asociadas al aprendizaje y el entorno académico, en el que los estudiantes, docentes y padres de familia puedan tener mayores habilidades en lo que a Alfabetización Digital se refiere, y que desde las Instituciones Educativas se haga un uso eficiente de la infraestructura tecnológica disponible que aporte al mejoramiento de los procesos educativos mediado por las TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: Avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Araújo, A. (2017). *Multiletramento en la formación del profesor de lengua portuguesa*
- Bautista, D. A., García, Z. P., Casas, E., Gómez, J. y Gutiérrez, B. A. (2019). Ludomática en ambientes de aprendizaje: educación rural en el posconflicto colombiano. *Educación y Educadores*, 22(3), 359-376. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.2>
- Botello., López A. (2014). "La influencia de las TIC en el desempeño académico: Evidencia de la prueba PIRLS en Colombia 2011". *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061044>
- Brazuelo, F., y Gallego, D. (2012). *Mobile Learning. Dispositivos móviles como recurso educativo*. Eduforma. Bogotá. Colombia. <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04->

00099.pdf

- Castro-Arce, K., Parra, C., Vanclay, F. (2019). *Social innovation, sustainability and the governance of protected areas: revealing theory as it plays out in practice in Costa Rica*. J. Environ. Plan. Manag. <https://doi.org/10.1080/09640568.2018.1537976>
- Duque, N., Ovalle, D., Moreno, J. (2017.) *Tecnologías para entornos educativos ubicuos, adaptativos, accesibles e interactivos para todos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Glukhov, A. (2019). Generación de Alfabetización Digital: perspectiva social y de redes Gobernación de Caldas (2016) Plan Departamental de Desarrollo - 2016 - 2019, Caldas territorio de oportunidades
- Gobernación de Caldas (2016) Plan Departamental de Desarrollo - 2016 - 2019, Caldas territorio de oportunidades
- Peña, S., Lazkano, I., Larrondo, A. (2019). Medios de comunicación e innovación social. El auge de las audiencias activas en el entorno digital. *Revista Andamios*. 6(40). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632019000200351
- Prieto, P. (2016). *¿Se potencia la inteligencia digital en las escuelas?* Tomado de <https://www.pacoprieto.com/se-potencia-la-inteligencia-digital-en-las-escuelas/>
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. doi:10.5294/edu.2018.21.2.5
- Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.445>
- Shokat, S. y otros. (2018). Impact of Web 2.0 on digital divide in AJ & K Pakistan, *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(2), 221-228
- Tavares, E., Corsetti, B. (2019). Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da Unesco. *HOLOS*, 1, 1-18. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2019.4332>
- UNESCO. (2012). *Media and Information Literacy. Communication and information*. Recuperado el 25 de marzo de 2019 de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept>

[1] <http://gta.manizales.unal.edu.co/cceducacion/>

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

¿Son útiles las TIC más allá del COVID-19? Un estudio experimental en la enseñanza universitaria

Victoria Branchadell Capdevila, Pilar Segarra Cabedo
Universitat Jaume I de Castelló, Spain

INTRODUCCIÓN

La situación extraordinaria derivada de la pandemia causada por el COVID-19 ha provocado necesariamente cambios en nuestra actividad como docentes universitarios, obligándonos a modificar, o adaptar, nuestra metodología docente presencial a una docencia en remoto. Aunque ya llevamos años en el proceso de implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación, por las grandes ventajas que suponen —acceso a todo tipo de información de una manera rápida y fiable, comunicación inmediata, capacidad de almacenamiento, automatización y digitalización de trabajos e interactividad (Marquès, 2008)—, en el momento del confinamiento su implantación se convirtió en una necesidad. Así, durante el confinamiento se tuvo que poner en marcha una educación de emergencia en remoto que, en muchas ocasiones, se alejaba de una educación de calidad, provocando percepciones negativas, tanto en docentes como en estudiantes y familias, hacia los métodos más innovadores ligados a las TIC (García, 2021). Posteriormente al confinamiento, la disminución o falta de presencialidad en las aulas ha provocado que se sigan teniendo que utilizar estas técnicas. En este estudio queremos poner a prueba la utilidad de las adaptaciones en la metodología ligada a las TIC en la enseñanza universitaria más allá del COVID-19.

METODOLOGÍA

Para ello, en la parte práctica de la asignatura de Motivación y Emoción de segundo curso, primer semestre, del grado de psicología de la Universitat Jaume I, donde se ponían a prueba distintos procedimientos experimentales —tanto fisiológicos (medidas de actividad electrodérmica, electromiográfica y cardíaca), como conductuales (valoración imágenes del IAPS, reconocimiento expresiones faciales emocionales y tarea Stroop)— se han llevado a cabo cambios en la metodología para adaptarlas a la nueva

situación. Previa-mente a la pandemia, se realizaban los experimentos en la propia clase con los alumnos como participantes y se analizaban los datos derivados de cada prueba para que los alumnos participaran en el proceso completo (recogida, análisis e interpretación de datos). Sin embargo, debido a la imposibilidad de realizar los experimentos en directo por las medidas sanitarias derivadas del COVID-19 (distancia de seguridad, uso de mascarillas, desinfección del material, etc.), se han propuesto nuevas adaptaciones mediante el uso de las TIC, así como modificaciones en la metodología docente de las clases, con lo que se espera una mejora en los resultados académicos y un aumento de la motivación e implicación de los alumnos. Las adaptaciones de la docencia llevadas a cabo se basan en los siguientes puntos: (1) preparación de presentaciones en powerpoint que incluyan un esquema explicativo del procedimiento experimental, así como la teoría e interpretación de los datos, (2) Realización y edición de vídeos sobre los procedimientos experimentales —colocación de sensores y registro de medidas psicofisiológicas— y, (3) disponibilidad de las presentaciones en powerpoint y de los vídeos demostrativos en el aula virtual durante todo el curso, así como de ejemplos para practicar el análisis de los datos en casa. Estas adaptaciones en la docencia se han llevado a cabo durante los cursos 2020/21 y 2021/22, con un total de 374 alumnos. Para comprobar el efecto de las nuevas adaptaciones, se van a comparar los resultados académicos, asistencia a las clases y porcentaje de presentación a los exámenes con los dos cursos previos al confinamiento (2018/19 y 2019/20), con un total de 354 alumnos.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados académicos, se ha observado una mejora en los cursos en los que se ha adoptado la nueva metodología ($t = 2.74$; $p = .006$). Además, también se ha observado un aumento en la asistencia del alumnado a las clases ($t = 2.64$; $p = .008$), aunque no ha resultado significativa la diferencia en el número de alumnos presentados a los exámenes voluntarios de prácticas ($\chi^2 < 1.48$; $ps > .223$). Cabe destacar también una correlación positiva entre la asistencia y los resultados académicos, tanto en los cursos previos al confinamiento como en los cursos con la nueva metodología ($rs > .68$; $ps < .0001$).

CONCLUSIONES

La utilización de las nuevas adaptaciones en la metodología docente ligadas a las TIC (utilización de vídeos demostrativos, powerpoints explicativos y ejemplos de resolución de problemas disponibles durante

todo el curso en el aula virtual) ha mejorado el rendimiento académico y la motivación del alumnado, como sugiere el aumento de asistencia a las clases de prácticas y los resultados académicos. Además, se ha vuelto a comprobar cómo la asistencia a las clases se encuentra positiva y significativamente correlacionada con los resultados académicos (Rodríguez y Herrera, 2009). Por tanto, parece que las adaptaciones de la docencia ligadas a las TIC, al menos en combinación con clases presenciales, podrían ser un aliado a la hora de mejorar la motivación y los resultados académicos en la enseñanza superior. Además, este tipo de adaptaciones contribuirían a aplicar el diseño universal de educación (DUA) en las aulas al menos mediante el primer principio de la teoría, que se basaría en proporcionar múltiples formas de representación de la información, para conseguir atender a la diversidad y mejorar la actividad educativa inclusiva, donde todos los alumnos tengan su lugar (Díez, 2015; Alba y cols., 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C., Sánchez, J.M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Marquès, P (2008). Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, (11).
- Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13.

SOCIAL ASPECTS OF
EDUCATION

ASPECTOS SOCIALES DE LA
EDUCACIÓN

Aspectos sociales de la educación

Aspectos sociales de la educación y la pedagogía crítica

Yenny Lorena Rodríguez Cerón
Universidad de Nariño, Colombia

INTRODUCCIÓN

La Sociología de la educación estudia los elementos de la sociedad que inciden en el proceso educativo de todas las personas; en este sentido, la Pedagogía Crítica se constituyen en referente teórico de carácter emancipador útil para entender y resolver los problemas sociales y educativos relacionados con las oportunidades que tienen los seres humanos en el grupo social asignado.

Mediante la investigación, la reflexión crítica y la toma de conciencia, la Pedagogía Crítica busca transformar la praxis educativa encontrando los significados e intencionalidades de la formación. La Pedagogía entendida desde la teoría crítica confronta los enfoques positivistas, permitiendo el surgimiento de diferentes formas de formación e investigación, una de ellas, la etnografía educativa, que admite un rumbo especialmente rico en el reconocimiento político de todos los procesos de formación; de hecho, cada vez hay más estudios e investigaciones que siguen los métodos de investigación social que se orientan por los modelos etnográficos críticos.

Las prácticas educativas no son sucesos aislados unos de otros, éstos se constituyen en cada interacción humana y social. Así, el presente documento transversaliza los elementos relacionados con las fuerzas culturales que inciden en el proceso de formación, mientras evidencia los aportes de la Pedagogía Crítica al señalar los dispositivos que afectan los aspectos sociales de la educación y el tipo de organización e ideologías presentes en ellos.

La Pedagogía Crítica re-contextualiza el rol de la educación en la sociedad, rectifica su valor en el proceso de socialización y transformación social; así, la primera parte de este documento develará algunas epistemes de la educación caracterizando la Pedagogía Crítica desde su definición, fundamentos, criticidad y principios, para de esta manera poder apadrinar a la etnografía educativa como herramienta idónea en la interpretación de la dinámica escolar, explorando perspectivas, estrategias

y culturas útiles para la acción autónoma y responsable de la escuela y el sistema educativo.

La correlación histórica entre los dominios de la investigación educativa crea un corte espacio-temporal particular en la estructura, funcionamiento y mejora de la práctica escolar. Desde esta óptica, la argumentación que refleja el presente documento, se concreta al reconocer que el saber pedagógico y particularmente la Investigación Educativa no pueden ser vistos como un espacio neutro. Por tal razón, la etnografía educativa aquí abordada es de carácter crítico, la etnografía narrada no se queda exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa sugiere alternativas, teóricas y prácticas, que conllevan a una intervención pedagógica emancipadora.

La investigación educativa entendida desde la Pedagogía Crítica se centra en las necesidades y perspectivas sociales de la escuela y para ello es preciso crear nuevas metodologías de investigación social, se trata de crear nuevas perspectivas de investigación para enlazar el enfoque aplicado de la Pedagogía con los procesos educacionales inmersos en la realidad social. A razón de ello, la segunda parte del texto se encarga de describir los pasos de una metodología etnográfica educativa.

Como herramienta de estudio el documento está trazado como una breve síntesis que retoma los siguientes conceptos: Pedagogía Crítica, aspectos sociales de la educación, Investigación socioeducativa y etnografía educativa.

A continuación, se realizará una delimitación conceptual de la Pedagogía Crítica para generar una aproximación a los fundamentos de la etnografía en la investigación educativa y finalmente se repasarán los pasos de un diseño etnográfico educativo.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La Pedagogía es un conjunto de saberes, disciplinas y teorías del proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que éste tenga. Es un acumulado teórico de carácter sociocultural que tiene por objeto el estudio de la educación, pues busca conocerla, analizarla e interpretarla para perfeccionarla. La Pedagogía se nutre de las Ciencias de la Educación (sociología de la educación, antropología de la educación, psicología de la educación e historia de la educación, entre otras) y su principal acumulado epistémico está sustentado en la Filosofía, pues su principal objeto de estudio es la Formación. El problema fundamental de la Filosofía es la concepción del mundo, ¿qué es el mundo?, ¿cuál es el lugar que ocupamos en el Universo? y ¿para qué y con qué criterios establecemos unos ideales humanos? Para la Pedagogía la circunstancia filosófica está

constituida en lo que se puede denominar como la phrónesis formacional, que es el cuestionamiento sobre ¿cómo y por qué formar a los seres humanos?; ¿se deben formar para cambiar las cosas o para reproducirlas? y especialmente, ¿se deben formar para cambiar sus vidas?; la phrónesis formacional en la lógica hegeliana se expresa como el proceso en donde el sujeto a través de la educación pasa de una -conciencia en sí- a una -conciencia para sí- y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.

En este orden de ideas, la Pedagogía Crítica es una propuesta educacional teórica que intenta cuestionar la realidad social establecida, su phrónesis formacional se sustenta en la disposición de los actores educativos por cambiar las problemáticas sociales existentes a partir de la transformación social y política, además desafía y denuncia la dominación, las creencias y prácticas que generan dominación. En otras palabras, es una teoría y práctica de la educación que centra especial interés en las relaciones de poder y de conflicto que se reproducen a través de la formación hegemónica, la Pedagogía Crítica pretende que los actores del proceso educacional alcancen una conciencia que permita mejorar las relaciones sociales dentro y fuera de las escuelas. Ania Mirabal Patterson (Patterson, 2008) señala: —La Pedagogía Crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio

Los principios en que se fundamenta la Pedagogía Crítica son:

a) Relación teoría y práctica: Este principio parte del hecho epistémico que admite que el mundo tiene existencia soberana independiente de la conciencia, las personas representamos parte de la naturaleza a partir de la generación de conocimiento, el cual es reflejo de la realidad y se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica. La Pedagogía Crítica se cuestiona y se enriquece mediante el razonamiento lógico de la práctica educativa; así, se consolida como teoría y se dirige a su tanpreciado fin: la transformación de la realidad. La investigación educativa de la teoría crítica, formula nuevas metodologías de investigación cualitativa que permiten concertar los elementos de la teoría y la práctica pedagógica transformativa. La praxis investigativa es una constante constitutiva de la teoría y la práctica de la Pedagogía Crítica, ésta pretende generar nuevas formas de relación entre acción y la reflexión educativa, para permitir que los actores del proceso educativo o en caso de las escuelas, que los docentes y los estudiantes se establezcan como protagonistas.

b) Racionalidad crítica dialéctica: apoya el método de conocimiento empleado por la Pedagogía Crítica para estudiar los nexos

de los fenómenos educacionales y la realidad social, además procura la amplificación de la Pedagogía y concretamente se refiere al nivel de acción autónoma y al valor de la responsabilidad que logran desarrollar los actores del proceso de educacional. "No puede haber 'contexto teórico' si no es en una unidad dialéctica con el —contexto concretoll (Freire, 1984). En cierta medida este principio desea superar el quehacer pedagógico conservador, anquilosado en las prácticas dominantes para instaurar en la Pedagogía Crítica una dialéctica del saber. Oly Olmos de Montañez escribe al respecto: —Se refiere a la acción autónoma y responsable que se alcanza a partir

de la autorreflexión, para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar la práctica pedagógica, mediante decisiones informadas por conocimientos y saberes producidos por el pensamiento dialéctico, la crítica y la construcción social...ll (Montañez, 2008)

c) Contextualización: la Pedagogía Crítica, beneficia la producción de nuevos conocimientos; sin embargo, el conocimiento está determinado por la dependencia con el contexto y otros escenarios, esto provoca que el estudio de los contrastes y las semejanzas entre contextos se constituyan en elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos y políticos, en los que se da la vivencia de las personas. —... en este contexto —en el que están los hechos- nos encontramos también nosotros mismos (...). Hablar de contexto teórico es expresar la búsqueda afanosa de la razón de ser de los hechos". (Freire, 1984). En este principio, es deber considerar las relaciones del contexto e inferir su posible compromiso en la formación de los seres humanos, ante lo cual es forzoso el favorecer las relaciones entre el sujeto y la realidad.

d) Investigación educativa: la Pedagogía Crítica se retroalimenta del ejercicio investigativo. La investigación acerca la práctica pedagógica a la consolidación de nuevas fuentes teóricas; es decir, la práctica pedagógica se cualifica sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos que la sustentan, a partir de la reflexión y la crítica proporcionadas en el proceso investigativo. —Los problemas de investigación suelen surgir también del propio desarrollo de las ciencias: del estado del arte en tal o cual cuestión, que justifica una propuesta de investigación a partir del vacío detectadoll. (Kaplún, 2005).

e) Finalidad Ética: el fin de la práctica pedagógica en la concepción de la Pedagogía Crítica, se dirige y está centrada específicamente en hacer el bien moral a través de la acción. —...hablar de la eticidad del proyecto pedagógico significa considerar si la meta de la educación es un negar al hijo-pueblo o afirmarlo en su propia exterioridad. Se trata de juzgar los pro-yectos de los sistemas pedagógicos,

el fundamento de los objetivos, los últimos fines de la educación. Por lo general los pedagogos y científicos en pedagogía son técnicos y hasta burócratas planificadores de las mediaciones del sistema, pero nunca piensan ni ponen en cuestión lo esencial: el proyecto último del sistema mismo. (Dussel, 1980)

Sin duda, la Pedagogía Crítica busca lograr y caracterizar una educación emancipadora, que surge como una propuesta alterna a la razón instrumental de la educación capitalista. La Pedagogía Crítica no está de acuerdo con el positivismo de la gestión educativa y ciertos sistemas de conocimiento que defienden un solo método científico fiable, reconoce que el conocimiento no es neutro -toda fuente teórica o de investigación está determinada por unos intereses ideológicos-, bajo esta premisa la educación emancipadora está hecha para abordar de manera crítica las circunstancias ideológicas presentes en la formación. En este saber pedagógico, se reconoce que la educación es un fenómeno cultural producto de una realidad histórica y dialéctica, el mundo social no es un proceso esporádico, él conlleva innumerables intereses políticos y sociales; de ello, se origina la posibilidad de revivir a los actores educacionales como sujetos históricos capaces de provocar cambios trascendentales para la humanidad. La Pedagogía Crítica considera que el resultado de la lógica positivista fue la absolutización de la educación y la permanente rectificación del orden social capitalista. —En América Latina, como en otras partes del mundo, el campo de las Ciencias Sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperialistas, globalizantes del capitalismo y la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad de la historia por las formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y universales, que posicionan el conocimiento científico occidental como central (Wals, 2007)

Marx, sostuvo que en la sociedad capitalista, la fetichización de las mercancías permitía ver a la mercancía como un proceso natural, la mercancía adquiría vida propia independiente de los intereses de los seres humanos; ampliando el horizonte de significación de la anterior acepción, se puede afirmar que en el mundo capitalista las personas llegan a pensar y creer que las estructuras sociales poseen existencia propia, por eso no son susceptibles a cambios y transformaciones, se olvida que la estructura social es creada por los propios seres humanos; en este sentido la Pedagogía Crítica se encarga de recordar que cualquier condición social puede ser modificada, a través de una educación comprometida con la toma de conciencia .

En la Pedagogía Crítica se admite que la cultura es manipulada y organizada de acuerdo a los intereses ideológicos de la clase dominante; la industria cultural y de la información se encarga de producir y

reproducir bienes estandarizados según las exigencias del mercado y del sistema gubernamental implantado. En este orden de ideas, la cultura se transforma en mercancía sujeta a los ritmos de oferta y demanda, a través del entretenimiento se promueve el conformismo social, la evasión de la realidad, el consumismo y el aburrimiento —La dependencia estructural de las formaciones sociales sometidas a la dominación imperialista, no está presente solamente en el proceso de marginalización social de creciente grupos, sino también en otro fenómeno cuyo estudio apenas comienza, en América Latina por lo menos: la emergencia de una cultura dependiente en tanto que adhesión fragmentaria a un conjunto de modelos culturales que los dominadores difunden, en un proceso en el cual se abandonan las bases de la propia cultura sin ninguna posibilidad de interiorizar efectivamente la otra. Como si alguien olvidara su idioma y no lograra nunca aprender suficientemente ningún otro (Quijano, 1980).

La Pedagogía Crítica sostiene que las masas engañadas y enajenadas pueden crear una nueva sociedad, resistiendo y cuestionando el sistema socioeconómico impuesto por la clase dominante; la crítica a las instituciones que legitiman las desigualdades, entre ellas la escuela, es fundamental a la hora de develar los verdaderos intereses del Estado

Capitalista y permitir la emancipación social. —La escuela involucra la construcción de significados y valores culturales. No está simplemente vinculada con la transmisión de —hechos y conocimientos objetivos. Es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Esos significados no son simplemente significados que se sitúan en el nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. Se trata de significados en disputa, de significados que son impuestos, pero también negados. (Silva, 1999)

En la tarea educativa de la educación emancipadora nada es neutral y menos cuando lo que se busca es formar las cualidades humanas y de pensamiento de los seres humanos, lo político y lo educativo están indefectiblemente unidos, la escuela ha vivido subordinada a lo político y es su reflejo, sin embargo, el saber pedagógico también se constituye en un campo de resistencia. Jesús Aldo Sosa Prieto al referirse a la dimensión político, social, emancipadora de la educación acuña el concepto Pedagogía en Tránsito, ésta sustenta que en la educación y en la realidad también existen constantemente contradicciones que permiten un espacio intersticial en el que puede instalarse la lucha para colaborar en la transformación del medio, —...una pedagogía-tránsito que ha de servirnos en las sociedades actuales y los instrumentos que ella nos puede proporcionar para el mejor éxito de nuestro cometido. (Ed. Poseidón, 2004) —La obra de los pedagogos que América ha denominado revolucionarios, está llena del más hondo sentido humanista; tiene un

derrotero lógico y científico, nunca utópico, y tan seguro como que él acabará con esa escuela arcaica; y responde, en su tiempo, a los llamados del pueblo que despierta a la conciencia de su verdadero destino social, más allá de toda especulación puramente intelectualista. (Ed. Poseidón, 2004) En el campo de la resistencia Henry Giroux también busca las bases para ampliar la teoría de la transformación en la pedagogía y el currículo y presenta una alternativa para el pesimismo y el inmovilismo que denomina -Pedagogía de la Posibilidad-, —la vida social en general y la educación en particular no son producto sólo de dominación y control, también pueden dar lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión (Giroux H. , 1983).

Ante la necesidad de una reconceptualización del saber pedagógico crítico, Kincheloe (McLaren, 2005) señala los siguientes criterios relacionados con la evolución del concepto –críticidad–:

a) Emancipación crítica. La teoría crítica señala y expone las fuerzas o situaciones que impiden a las personas y distintos grupos la organización de decisiones cruciales para sus vidas.

b) El rechazo de un determinismo económico. Se admiten nuevas categorías sociales y económicas de interpretación de la realidad: raza, género, dominación sexual, etc

c) La crítica de la racionalidad instrumental o técnica. La racionalidad instrumental o técnica capitalista son las características más opresivas de la sociedad contemporánea. —En un contexto de investigación, los teóricos críticos afirman que muchos racionalistas han llegado a estar tan obsesionados con temas relacionados con la técnica, el procedimiento y el método correcto que se han olvidado de la finalidad humanista del acto de investigación (Araya, 2011).

d) Teoría crítica del poder: Cómo se forma y se domina la conciencia de las personas a través de la ideología dominante. —La ideología sirve a los investigadores críticos para describir la forma en que la tecnología, la política, la educación y las relaciones socioculturales manipulan a los individuos para adoptar formas de opresión (Araya, 2011).

e) Poder discursivo/lingüístico. El lenguaje es un medio de regulación y dominación. —Las lenguas pueden entenderse como mecanismos formales, pero también son un conjunto de posibilidades, de convenciones y de estrategias que nos sirven para representarnos el mundo... Las lenguas son invenciones humanas, son artefactos sutiles y complejos que funcionan a la vez como parte y como síntoma de la realidad de los pueblos... (Valls, 2001)

f) Cultura, poder y dominación. Las estructuras de poder y dominación se establecen a partir de la reproducción y legitimización de la cultura

hegemónica. —Hay que reinterpretar la historia, cuestionarse todo lo aprendido hasta la fecha, incorporar los nuevos datos y las nuevas categorías... las primeras generaciones de historiadoras descubrieron, también que ese pasado, esa contribución de la mujer, no se había omitido por azar o descuido. Demostraron documentalmente que se había eliminado, adrede de manera consciente, para no dejar sin argumentos al mito de legitimización del patriarcadoll (Díaz, 2001)

Al respecto de los criterios relacionados con la evolución del concepto – criticidad- en la educación, la teoría feminista acunó la anterior lógica epistémica dejando ver que la estructura social no sólo era reflejo del poder del Capitalismo que produce y centra la desigualdad en la clase social y en el papel del género, sino que además había otra línea de poder, el patriarcado, abarcando la apropiación desproporcionada de los recursos materiales y simbólicos a manos de los hombres. Su crítica llegó hasta la escuela cuando empezó a cuestionar el acceso de las mujeres a las instituciones y el currículo, ya que éstas mostraban en la historia, desigualdad, división y monopolio androcéntrico.

La primera fase de la teoría crítico feminista, se relaciona con la búsqueda del acceso a la educación por parte de las mujeres, su desigualdad se evidenciaba en los recursos educativos. El currículo reflejaba la reproducción de preconceptos de género, la literatura y los libros eran diseñados según los estereotipos de género. Las materias y disciplinas, las profesiones y carreras, mostraban un monopolio patriarcal. —La progresiva, aunque lenta incorporación de las mujeres a los sistemas educativos tiene unas características específicas que las diferencian de la escolarización masculina. Han existido siempre amplias resistencias sociales a la educación de las niñas, basadas principalmente en la adscripción de los roles tradicionales femeninosll (Tomé, 2002)

La segunda fase de la teoría crítico feminista, se refiere a que el acceso no debe limitarse a aumentar la entrada de las mujeres a las instituciones, ni a las formas de conocimiento y práctica, sino a transformar radicalmente el currículo y la Pedagogía, el feminismo también propone una Pedagogía en Tránsito, una Pedagogía de la Posibilidad equilibrada que incluye las características femeninas y masculinas del saber de la humanidad y la denomina Coeducación.

En síntesis, todo saber pedagógico definido por la evolución del concepto criticidad en la teoría crítica se caracteriza por el compromiso ético con la igualdad. En este orden de ideas y en el estudio sobre Pedagogía Crítica realizado en este documento, se puede distinguir dos principios fundamentales en la obra de dicho saber:

El primero, relacionado con la búsqueda de objetivos políticos que se orienta a la obtención de nuevos conocimientos y su aplicación en la

solución de los problemas sociales originados por el Capitalismo y la homogenización del pensamiento, para lograr una fundamentación moral y política de los actores socioeducativos, inmiscuyéndolos en un ejercicio investigativo que les permita apropiarse de la realidad. La educación como constructo social, responde a los vaivenes de la política, es así como a través de la construcción de saber pedagógico crítico es posible hablar de manera amplia sobre un tipo de complementariedad entre los proyectos educacionales y los políticos. En este orden de ideas, es plausible que la educación impulse la emancipación para promover la autonomía epistémica de los seres humanos, hacer explícita la importancia del conocimiento científico y social en el desarrollo de la humanidad, pero con fines y presupuestos contrarios a la visión instrumental capitalista. Los aportes de la investigación social alejada de la visión positivista son indispensables, el estudio de los movimientos sociales emancipatorios que promulgan y luchan por una igualdad no uniformizadora son pieza clave para crear las condiciones de un ejercicio de poder y la auto-constitución de los sujetos activos política y moralmente. Giroux y McLaren (1998) —... luego desde esta óptica el objetivo se traduce en la emancipación de quienes participan en cada acto y, simultáneamente, abonar el terreno en lo concerniente a la construcción de condiciones para que la emancipación sea la de toda la sociedad...II. El conocimiento y la producción del mismo es fundamental para el control de las propias vidas de forma personal y colectiva.

El segundo principio para la construcción del saber pedagógico, es el reconocimiento de la capacidad creativa para la reflexión transformativa, en la sociedad capitalista se encuentran elementos que proyectan o prefiguran a los seres humanos inhibiendo sus capacidades creativa y transformativa, lo cual limita obligatoriamente cualquier proceso de indagación de la realidad y producción de conocimiento. Partiendo de esta premisa la Pedagogía Crítica precisa construir uno modelo teórico y unas metodologías investigativas que admitan un nuevo conocimiento. Para la Pedagogía Crítica el conocimiento no se estudia por sí mismo, es una mediación creativa entre las personas y la realidad, debe ser distinto al de los modelos instaurados hasta el momento y debe estar en una constante de cambio y transformación para permitir que los seres humanos y la sociedad estén en una constante de cambio y transformación. Este conocimiento debe ser diferente al producido por la denominada sociedad del conocimiento postmoderna. La Investigación educativa que se guía por la Pedagogía Crítica, es necesaria para superar la brecha o las barreras dadas por la hegemonización y monopolización de la ciencia, la investigación crítica se debe encargar de dinamizar las vidas de las personas inscritas en el proceso formativo para generar

fuentes de conocimiento alternativo. Es decir, las capacidades creativas y transformativas de los seres humanos están respaldadas por el rigor de la ciencia, que permite la integración entre la acción social educativa y la Pedagogía Crítica sustentada en la educación emancipadora y la investigación educativa.

De otro lado, la noción de dependencia cultural se refiere a la influencia mutiladora que ejerce la dominación sobre la capacidad creativa y de elaboración cultural de los grupos sociales dominados. En tanto rasgo central de las sociedades latinoamericanas, la situación de dependencia no origina solamente fenómenos de orden social —como la marginalización— sino también la formación de una cultura dependientell (Pajuelo Teves, 2002)

Con el fin de alcanzar la fundamentación de una Pedagogía resuelta por la emancipación, la Pedagogía Crítica retoma la investigación inspirada en el materialismo histórico y dialéctico, no reduce la investigación a una metodología, y aún menos a identificarse con un método cerrado. El punto de partida es ver a los seres humanos desde sus potencialidades y así no negar el compromiso de la educación con el análisis, comprensión, interpretación y transformación de la realidad. De esta forma, la Pedagogía Crítica intenta investigar los conocimientos y las condiciones educacionales que influyen en la construcción de una determinada forma de pensar y que facilitan la conformación de ciertas relaciones. El conocimiento se logra sólo a través de un proceso de indagación y en razón de ello la Pedagogía Crítica asume una concepción del objeto - sujeto y determina las metodologías a seguir para la generación de conocimiento.

El encuentro pedagógico es en sí mismo un fenómeno altamente valioso para la investigación social, los procesos de enseñanza, aprendizaje y seguimiento ameritan sin duda el rigor del método investigativo, así la acción educacional no es el resultado de una mera transmisión de conocimientos, sino el producto de la interacción del mismo. El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, se produce en los procesos de indagación e interacción, entre profesores y alumnos, entre las personas interesadas en la comprensión de la realidad. —La conciencia dirige la voluntad y que la forma de la voluntad depende de la manera como la conciencia conoce las condiciones de existencia y de la profundidad del conocimiento. (Zemelman, 2012). Si el conocimiento se ofrece sin ser entendido, estudiado e investigado se corre el riesgo de crear una sociedad logocéntrica, sin conciencia, sin pensamiento, sometida a la metafísica del dogma. Los campos o los cuerpos de conocimiento no pueden ser propiedad de grupos de poder, este es un verdadero proceso de exclusión

y desigualdad, superable en la medida en que la educación emancipadora engendre otra mayéutica del conocimiento pedagógico.

El interés por la realidad, los fenómenos que nos rodean y nos hacen seres humanos - sujetos políticos, nos permite abrir los ojos ante el poder creativo presente en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje. La educación emancipadora potencia la conciencia y la reflexión, lo cual permite germinar otras epistemes, que superan la idea de sujeto-objeto racionalista presentes en el discurso pedagógico tradicional, "me parece obvio que los campesinos analfabetos no necesitan un contexto teórico (en nuestro caso, el círculo de cultura) para percatarse de su situación objetiva de opresión. Alcanzan esta conciencia en el contexto concreto de su vida. Se percatan de su situación de opresión a través de su experiencia cotidiana, cargada de evidencias dramáticas. Lo que su conciencia, derivada de la cotidiana inmersión en ciertas condiciones de vida, no les proporciona, es la causa de su condición de explotación. Esta es una de las tareas que debemos efectuar en el contexto teórico. Precisamente, puesto que la conciencia sólo se transforma a través de la praxis, el contexto teórico no se puede reducir a un aséptico centro de investigación.

El círculo de cultura debe encontrar modos, que le señalará en cada caso la realidad local, de transformarse en un centro de acción política" (Freire, *El hablar con los educadores*, 1990). La educación emancipadora, promueve la capacidad que poseen los sujetos para darle un significado al mundo con intencionalidad y pretende ligar el significado y la acción con intencionalidad de los actores sociales, dentro de un contexto social.

Luego, la Pedagogía Crítica valora el aprendizaje de las habilidades científicas- investigativas- académicas orientadas con la realidad social, las interacciones sociales y el respeto a la vida, en contraposición con el aprendizaje de las habilidades requeridas por los estándares de mercado. La educación popular emancipadora tiende al desarrollo de habilidades establecidas a partir de la relación entre iguales cuyo objetivo es entenderse y actuar en el entorno para resolver colectivamente las problemáticas e intereses. El uso de estas habilidades emancipadoras presentes en la Pedagogía Crítica tiene como consecuencia el aprendizaje autónomo, motivado por las ganas de la persona que desea conocer e indagar. —La autoridad emancipadora también proporciona el andamiaje teórico para que los educadores se definan no simplemente como intelectuales, sino, de una manera más comprometida, como intelectuales transformadores. Con ello se alude a que no están meramente interesados en los modos de capacitación que promueven el rendimiento individual y las formas tradicionales de éxito académico. En su labor docente, también les interesa vincular la aptitud de pensar y actuar críticamente al concepto de la transformación socialll (Giroux,

2003)

José Ramón Flecha, catedrático de sociología de la Universidad de Barcelona y reconocido investigador en ciencias sociales en Europa, define la participación social como el elemento fundamental y clave de la educación, este elemento permite la transformación del contexto y el análisis crítico de la cultura. Bajo el anterior enfoque es posible integrar la etnografía educativa como una herramienta investigativa que permite la participación social activa; a través de la observación participante y el uso de otras técnicas que dinamizan la interacción entre la persona que investiga y las personas estudiadas el mundo educativo es susceptible a la interpretación etnográfica. —Las nuevas tendencias en investigación educativa abogan por abordar el problema educativo desde una perspectiva cercana a los procesos en el momento en que se desarrollan, lo que permitiría conocer hechos particulares y detalladosII (Araya, 2011)

Las tendencias críticas del saber pedagógico, permiten a los sistemas educativos incorporar nuevos enfoques y metodologías investigativas siguiendo tendencias alternativas del pensamiento para obtener una comprensión más completa del entorno. Términos como cualitativo, etnografía, interpretativo e investigación participante, se han incorporado cada vez con mayor profusión en el discurso pedagógico. Henry Giroux (2003) afirma que el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas de la escuela resulta crucial en la apertura e interpretación de los canales lingüísticos y culturales que llevan consigo el proceso investigativo, proceso que está sujeto a una constante teorización y reconceptualización.

Como antecedentes del desarrollo de la investigación etnográfica en América Latina, están las investigaciones de corte cuantitativo experimental, los discursos marxistas clasificados como teorías de la reproducción, la Pedagogía Crítica, los estudios latinoamericanos y la Investigación-Acción latinoamericana de Fals Borda; éstas llevaron a la producción de nuevas posturas investigativas que posibilitaron una perspectiva metodológica distinta, a fin de poder estudiar el fenómeno educativo de una manera más amplia rectificando el reduccionismo instrumental que pretendía someter la educación a la lógica del mercado.

La educación empresarial y la gestión educativa parten del hecho en el cual: —las capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualquier grupo de población, razón por la cual sólo se necesita es mejorar la administración para mejorar la educación, el aula se toma como un microsistema social en el que se producen estímulos a partir de las evaluaciones y el estatus que adquieren los estudiantes está dado por su rendimiento, la educación se considera como una inversión que proporciona una tasa de rentabilidadII (Bravo, 2010).

La etnografía educativa destaca la vida y la cotidianidad de las personas

inmersas en cualquier proceso educacional, sea formal o no formal, siendo ante todo los actores del ambiente escolar quienes dan cuenta de las condiciones socioeducativas que vive un determinado grupo social. La vida cotidiana desde esta perspectiva teórica-investigativa, permite una reflexión epistémica coherente con la vida social donde se realiza el análisis. Los etnógrafos y etnógrafas se incorporan en la situación diaria de las escuelas para así entender el movimiento que se genera en su interior. —Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre

sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica" (McLaren P., 1997). La incorporación de la etnografía educativa, asegura la comprensión de la cotidianidad escolar, que busca ser reconocida como fuente de saber pedagógico y convertirse en política educativa.

La investigación educativa desde la perspectiva etnográfica no sólo es una opción metodológica (técnica), la interpretación de una problemática de la vida cotidiana escolar integra diferentes disciplinas e incorpora nuevos enfoques pedagógicos que superan el legado instrumental positivista de la educación tradicional. En este orden de ideas los estudios etnográficos son útiles en la construcción del saber pedagógico crítico, pues la comprensión de la realidad permite nuevas oportunidades para la formación de las personas. La etnográfica educativa es una rebelde de la investigación, no sólo describe los acontecimientos, aporta nuevas fuentes de saber pedagógico; a través de la interpretación y el análisis denuncia y anuncia la vida de aquellos que hacen parte de la escuela y por ende de la sociedad. —En educación este tipo de investigación aboga por entender el hecho educativo desde la perspectiva de los involucrados en él (Araya, 2011)

El manejo que se hace de la perspectiva etnográfica en la educación es compleja, hay muchas temáticas, orientaciones teóricas y metodologías, sin embargo, dicha problemática es susceptible a mejora teniendo en cuenta que el valor de la investigación social - cualitativa no está dado por el manejo de la información y el análisis de los resultados, sino por el horizonte de expectativas o intensiones de la investigación, es decir, las razones epistémicas, políticas e ideológicas que impulsan el ejercicio

investigativo. Lo común aparece en la perspectiva etnográfica educativa, dado por el enfoque pedagógico desde el cual se aborda la educación, la investigación se concreta a partir de las intenciones teóricas y conceptuales presente en el ideario pedagógico, en este orden de ideas es importante evidenciar que la Pedagogía Crítica se compagina con este tipo de investigación en la medida en que ambas ponen la mirada en los actores, en su significatividad y en su entorno.

Algunas etnografías son descriptivas y otras interpretativas, algunas alcanzan el significado de las actuaciones, mientras que otras se quedan en simple señalamiento, algunas parten de supuestos teóricos para construir tipos ideales, otras se limitan a narrar lo que observan, sin jerarquización, ni articulación, pero todas conciben a las personas y a los grupos socioculturales como unidades de significación propias que hablan de su propia vida y de la historia que las rodea. Cada unidad de significación es dialéctica y se puede transformar en la medida en que se cambie la realidad. —La perspectiva etnográfica trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámico (Fernández, 2002), en ella se distinguen cuatro métodos fundamentales:

- Identificación de las problemáticas educativas susceptibles a ser estudiadas por la etnografía, se busca encontrar las genealogías del conflicto (problema

investigativo) explicando los intereses o ideologías que allí se suscitan.

- Denuncia de la instrumentalización de las ciencias y de la investigación social, y por ende del pensamiento inscrito en ellas.

- Rastreo de la génesis de la investigación etnográfica en educación, comprende un doble contenido, la recuperación de las aportaciones teóricas etnográficas educativas y el reconocimiento de las conceptualizaciones propias de la metodología en escenarios educativos.

- Estudio de la repercusión que tiene la propuesta etnográfica en los actuales escenarios del saber pedagógico, es el análisis de la práctica y de transformaciones educativas acaecidas por el influjo de la etnografía educativa. Comprende también la aproximación a los debates de carácter interno que tienen lugar en la investigación socioeducativa de corte cualitativo.

En síntesis, en la etnografía educativa el investigador o investigadora observa los hechos desde la perspectiva marcada por el momento histórico, cultural y social de su tiempo, pero no es suficiente referirse solo a lo dado, pues éstos deben ser observados en sus potencialidades y significados y ser comprendidos en el contexto social e histórico en que se produce. Bajo la perspectiva de la teoría crítica la persona usa su propia visión y el trabajo realizado por investigadores para cambiar la sociedad.

ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

En los últimos tiempos los interrogantes en torno a la investigación educativa han aumentado el avance y la comprensión de la educación, permitiendo la creación de nuevas teorías, valores y metodologías encargadas del fenómeno educativo. Las respuestas alternativas al enfoque positivista en la investigación científica y social, vinieron de la mano de la teoría crítico social, la cual, no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y sus comportamientos, así como tampoco pasa por alto el juicio de las personas que se involucran en una investigación.

En este supuesto, la etnografía educativa es una nueva alternativa en la investigación social -cualitativa, está inmersa en la sociología educativa y recoge una nueva filosofía de la realidad tratada en la Pedagogía Crítica, contempla los problemas desde el punto de vista de quiénes están implicados en ellos y se hace válida a través del dialogo, la producción de conocimiento y las acciones útiles. La diferencia entre otros tipos de investigación social radica en cómo se comprende la sociedad, en esta perspectiva, la realidad social es fruto de un proceso histórico de construcción que puede ser visto desde la lógica y el sentir de sus protagonistas, la etnografía crítica considera la educación como un acontecimiento social que devela relaciones de poder y las escuelas como las instituciones que legitiman, reproducen o cambian la cultura de acuerdo a su ideología.

La etnografía se relaciona con la antropología y particularmente con la perspectiva teórica estructural- funcional. Goetz y Hansen afirman al respecto: —una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos social culturales. Un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado, la etnografía estudia la vida humanall (Goetz, 1988). Aguirre Baztán, analizando el término etimológicamente entiende que "la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad" (Aguirre, 1995). Marcel Mauss la entiende como: "observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu" (Mauss, 1974). En este sentido, esta metodología al proceder de la investigación de la antropología tiende a preocuparse por el estudio exclusivo de la cultura con un especial sentido etnocéntrico.

Sin embargo, la etnografía educativa se aleja de los intereses de estudio de la antropología vistos en los anteriores conceptos, concentrándose en el estudio de la enseñanza escolar y otros procesos educativos de manera más amplia. Comprende los estudios sobre la socialización, la educación institucionalizada, la enculturación, la aculturación, los estudios

psicológicos de la cognición, el aprendizaje sociocultural, el desarrollo de los seres humanos y la consolidación epistémica de la didáctica y la pedagogía dentro y fuera de los escenarios escolares. La etnografía en la escuela aplica la práctica investigativa y la reflexión al estudio de la cultura escolar. Velasco y Díaz de Rada afirman: "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (Rada, 2006), pero al mismo tiempo dan un valor más amplio a la etnografía educativa y aclaran: —Las etnografías no pueden quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sin que, como modalidad de la investigación educativa que son, deben coadyudar también a seguir alternativas, teóricas y prácticas que conlleven a una intervención pedagógica mejor" (Rada, 2006)

La etnografía en la escuela hace hincapié en:

(1) la práctica etnográfica o el trabajo de campo, se delimita a través de las características propias de la educación y la escuela. "La etnografía escolar o de la educación surge como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía" (Serra, 2004)

(2) El trabajo reflexivo de la investigación se existente sobre el estudio de la cultura socioeducativa con un carácter constructivo de la realidad investigada.

En este sentido, el concepto etnografía designa tanto al trabajo de campo que se realiza como al proceso completo de producción de un estudio siguiendo un modelo etnográfico. La etnografía es un método concreto o a un conjunto de métodos, cuya principal característica es que la persona que realiza la investigación participa abiertamente o de manera encubierta en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando ¿qué sucede?, escuchando ¿qué se dice?, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. "El término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión)" (Serra, 2004)

El objeto de la etnografía educativa es aportar datos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos. Los estudios que se presentan como etnografías educativas varían en cuanto su enfoque, alcance y técnicas de ejecución. Las etnografías tradicionales son fáciles de identificar, son investigaciones pequeñas, hechas en un

escenario pequeño algo homogéneo con largos periodos de residencia por el uso de la observación participante y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, forma de vida y estructura social; este tipo de etnografías suelen ser de enfoque inductivo, generativo y constructivo, las personas que investigan combinan datos objetivos y subjetivos para reconstruir el acontecimiento.

Mientras que existen también otros estudios que no obedecen a las líneas típicas de la tradición antropológica, yendo más allá, buscan el cambio del acontecimiento estudiado con el presunto de la mejora, no se centran únicamente en pequeños subsistemas culturales y no basan sus diseños en una sola técnica de indagación, son estudios interdependientes, que interaccionan y se ubican en el nivel cultural donde se conceptúa a la educación como un espacio de relaciones interpersonales y sociales susceptibles a transformaciones, son la realización entre el logro educativo y la vida social.

En síntesis, la etnografía como parte de las modalidades de la investigación social - educativa, retoma distintitos paradigmas y fundamentos epistémicos que orientan la forma, el planteamiento del problema, cómo se buscan las respuestas y se analiza la información. La etnografía puede ser o no crítico social o una alternativa distinta al paradigma positivista, esto depende de cómo aborda la naturaleza del conocimiento, cómo concibe la relación entre la persona que investiga con el conocimiento que se genera y cuál es el modo de construir conocimiento. Así, la etnografía aquí descrita se ubica dentro del campo disciplinar de la sociología de la educación que reconoce la teoría crítica llamando la atención sobre la relación directa entre educación y sociedad y destaca la función de las escuelas como proyecto político en la formación de los estudiante, recupera la subjetividad como un espacio de construcción político y reivindica la vida cotidiana como escenario básico para comprender, cuestionar y transformar la realidad. —el objeto de esta investigación es ante todo la producción de la sociedad; es decir, el esfuerzo consciente, por la fundación social y lingüística del mundo conocidoll (Casilimas, 2002)

La etnografía en la investigación educativa no sólo se define por el campo o escenario educativo donde se realiza el ejercicio de construcción de conocimiento, en realidad ella se define por el tipo de conocimiento que genera, el cual va más allá de la interpretación y la explicación buscando como fin último la transformación de la realidad social estudiada, ya sea impulsando a sus protagonistas o generando nuevas exegesis que susciten un cambio.

2.1. Metodología

El encuadre metodológico parte de asumir la necesidad de una

inmersión en esa realidad objeto de estudio, coloca su acento en la dimensión cultural de la realidad social, la etnografía es la descripción de una cultura particular y se fundamenta principalmente en la observación participante y las entrevistas a distintos niveles. La etnografía no tiene un sólo propósito, ésta busca: la descripción de los contextos a través de la experiencia cultural, la interpretación de las escenas culturales para llegar al significado y la significación del acontecimiento estudiado, la difusión de los hallazgos, y la mejora de la realidad educativa (el conocimiento de una cultura puede convertirse en una herramienta para el surgimiento de un cambio social).

Pasos para hacerse a la experiencia cultural:

• La adquisición de herramientas conceptuales, sobre ¿qué es la cultura? ¿Todo aquello que ha sido aprendido o producido por un agente, conocimiento que las personas usan para generar e interpretar la conducta social, este conocimiento es aprendido y generalmente compartido?

- Gestión de la entrada a terreno
- Realización del trabajo de campo
- Descripción de la cultura

La descripción de la cultura elegida es básica en todo estudio etnográfico y para ello es preciso delimitar el campo estudiado y caracterizarlo, para Serra es su objetivo principal, él afirma que la descripción de la cultura es la razón de ser de la etnografía, la interpretación y la comprensión del fenómeno estudiado sólo puede darse a partir de la descripción (Serra, 2004). Sin embargo, la persona que investiga debe realizar un proceso de interpretación, pues sólo así el lector de la etnografía ajeno a la vivencia del investigador o investigadora podrá comprenderla (las etnografías educativas deben propender por las mejoras, el cambio y la transformación y para ello las personas investigadas deben comprender a cabalidad qué se hizo en la etnografía y cuáles fueron sus principales resultados). Hamersley y Atkinson aseguran que "el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento" (Atkinson, 2005), pero como la finalidad de producir conocimiento por sí misma es insuficiente, es importante introducir cambios sustanciales en la realidad estudiada, Torres dice: "Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas" (Santomé, 1998)

Las etnografías que se plantean desde la Pedagogía Crítica deben tener

en cuenta las siguientes situaciones:

- El estudio de la conducta humana ha de realizarse en los escenarios naturales donde ella ocurre
- El adecuado conocimiento de la realidad se da sólo si se entiende el mundo simbólico que las personas dan de sus propias experiencias.
- La etnografía contemplada la transformación de las personas estudiadas o de la persona que investiga, la transformación de sus ideas y sus concepciones. Lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a sus actores
- La investigación etnográfica permanentemente se transforma

Características de la etnografía escolar:

La etnografía escolar se diferencia de la etnografía educativa en cuanto ésta centra su interés en la educación formal y los procesos escolares y se caracteriza por:

- Acceso al escenario escolar de manera consensuada
- Identificación y formulación del acontecimiento escolar objeto de estudio
- Definición y selección de los sujetos
- Registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de datos.

Goetz y Le Compte "El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...) Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos" (Goetz, 1988)

El acceso al escenario escolar de manera consensuada se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen, se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo consensuado en el que se produzca un contacto directo y una toma de datos confiables. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir en su ambiente natural

datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos y situarlos en el contexto en el que adquieren significación lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis.

En la identificación y formulación del acontecimiento escolar objeto de estudio, la persona que investiga o que realiza la etnografía no es constitutivo del suceso que estudia, se integra lo máximo posible, pero su fin principal es delimitar y caracterizar su objeto de estudio, el etnógrafo o etnógrafa tiene que vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación. La investigación necesita de cierta distancia con aquello que estudia y para ello es indispensable la identificación y formulación del objeto de estudio.

La definición y selección de los sujetos, permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender.

El registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de datos, tiene un carácter holístico y supone la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico. Para ello debe generarse una "descripción densa" que aborde las principales estructuras y unidades de significación. Esta descripción densa no consiste en un relato pormenorizado de todas las observaciones realizadas, sino de aquellas que a la persona que investigue le resulten más significativas para dar a conocer la realidad que ha estudiado, es decir, aquellas que sirven para contextualizar lo más posible a los casos estudiados y comprender sus dinámicas culturales.

La persona que realiza la investigación debe:

- Ajustarse a las rutinas y modos de hacer las cosas de las personas investigadas, realizando revisión y chequeo de la información mientras se la está recolectando,
- Plantear declaraciones o proposiciones completas sobre lo que investiga
- Tipificar acontecimientos básicos
- Identificar situaciones que ejemplifican los acontecimientos tipificados

De la persona que realiza la etnografía depende la selección de la temática a investigar, la filosofía que se adopte en el estudio, el acceso al campo, las relaciones con los sujetos estudiados, las observaciones e interpretaciones realizadas, por eso su papel principal es el de plantear las declaraciones o proposiciones completas sobre lo que investiga, la persona que investiga reconoce la realidad y el trabajo que exige una reflexión crítica y concreta.

Para tipificar acontecimientos básicos, la persona que investiga debe afrontar con asombro cada observación realizada, para lograr

caracterizar su objeto de estudio, el significado de su investigación no puede olvidar ninguna situación por vulgar, familiar o rutinaria que parezca a simple vista. El etnógrafo o la etnógrafa deben poner en entredicho su propio pensamiento y juzgar la realidad desde el punto de vista de los miembros de la misma, mostrando capacidad para dejar a un lado sus concepciones previas o naturalizaciones.

En la antropología se emplean dos términos para identificar los discursos de los miembros de la comunidad estudiada y el discurso propio acerca de la realidad cultural a investigar: *emic* y *etic*, respectivamente. El relato *emic* es el que se genera a partir de las opiniones y vivencias del observador. El relato *etic* es el que permite ver la cultura con la mirada que realiza un observador externo a ella. La relación entre estos dos discursos es uno de los principales problemas a resolver en la tipificación acontecimientos, pues es difícil caracterizar el acontecimiento y más aún cuando la persona que investiga ya hace parte del mismo.

Identificar situaciones que ejemplifican los acontecimientos tipificados, precisa que la persona que investiga se familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar, es decir, éste es el intento por ser uno más, pero siguiendo el análisis de lo que ha tipificado, que básicamente traza la hoja de ruta de lo que desea y debe investigar. La penetración estratégica dentro de la cultura a estudiar depende de la capacidad para identificar las situaciones de su interés. "Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar" (Woods, 1987)

2.1.1. Trabajo de campo

La etnografía no es un proceso lineal, es un espiral con diferentes momentos que en la práctica pueden darse y que se concretan a través del diseño etnográfico.

2.1.1.1 La entrada

La persona que investiga es el principal instrumento de recolección de información, acude a su experiencia, imaginación e inteligencia, la investigación depende de sus relaciones sociales, por es la relación entablada por la persona que hará la investigación requiere alimentarse y cuidarse. La entrada determina en buena medida el curso de la investigación; la negociación, la entrada al campo y la recogida de información dependen del cordial desempeño de la persona que investiga, el acceso apropiado cede información valiosa para la investigación y la negociación es un proceso permanente, se entra y se sale permanentemente de acuerdo al propio movimiento de la etnografía, sin embargo, los primeros momentos son tan cruciales como el resto de los momentos.

La entrada, el acceso al campo no sólo requiere la contextualización de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las creencias y sentimientos que identifican a las personas de esta institución?
- ¿Cuáles son las características de manejo de poder de la institución?
- ¿Cuáles son las problemáticas más sentidas de la población a estudiar y cuán importante es para esta comunidad mi temática o problema de estudio?

también necesita de la búsqueda de la literatura y documentación inicial sobre la realidad específica de análisis (revisión de toda la documentación existente y disponible, observación preliminar de la realidad y exploración de la población). Es necesario situarse en el terreno o escenario en el cual va desarrollarse la investigación teniendo en cuenta:

- ¿Quiénes son los líderes del lugar?
- ¿Cuáles son los grupos que existen en la comunidad?
- ¿Cuáles son los eventos y situaciones en los que la comunidad se reúne?
- ¿Cuáles son los sitios que la comunidad usa con mayor frecuencia para encontrarse o para agruparse?
- ¿Cuáles son los horarios y los motivos por los que la comunidad acostumbra a reunirse?
- ¿Cuáles son los temas o problemas que parecen preocupar a la comunidad?

Entrar en un campo no significa permanecer en él en exclusiva. Acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales, así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros. "El acceso no es sólo una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación. (...). En muchos lugares, mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo" (Atkinson, 2005)

—Para entender la conducta o el comportamiento, debemos conocer cómo percibían la situación los individuos, los obstáculos a los que creían tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían; sólo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de las subculturas de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento comúnmente invocadas si las consideramos desde el punto de vista de los actores (Casilimas, 2002)

2.1.1.2 Recolección de datos

a-) Muestreo

La selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos y temas que serán abordados en la primera etapa de la investigación se

denomina muestreo y es el primer ejercicio de recolección de información. Éste es progresivo, está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación. El muestreo hace parte de la fase exploratoria, que es la puerta de entrada a una etapa de mayor precisión y profundidad de la investigación, el muestreo cualitativo tiene una conducción intencional en búsqueda de casos ricos en información.

El muestreo y la selección de escenas, se basa en el registro y procesamiento de la información, a través de:

- La reconstrucción fiel del evento estudiado
- El registro de las emociones e impresiones indagadas
- Las interpretaciones del investigador (a)

Y parte de la quiebra, la resolución y la coherencia. Quiebra: Disyunción entre quién realiza la investigación y el grupo objeto de estudio. Resolución: la recolección de la información permite la comprensión —encuentra una perspectiva común. Coherencia: Resolución secuencias de esquemas, desde la abstracción a patrones culturales. Cómo se comprende e interpretar el objeto de estudio en referencia al etnógrafo o la etnógrafa.

b-) Técnicas e instrumentos

En etnografía educativa la técnica más apropiada es la de la observación participante, pero también es viable el uso de técnicas como el taller o las entrevistas de profundidad, si lo que se pretende es obtener una opinión decantada sobre las posibilidades del proyecto varias técnicas de la investigación social con enfoque cualitativo pueden ser ajustadas. Los detalles de procedimiento en el empleo de cada una de las técnicas e instrumentos se establecerán de acuerdo con los resultados obtenidos en la entrada y el muestreo y dependerán en gran medida de los intereses de la persona que realiza la investigación. A continuación, revisaremos algunas técnicas útiles:

- Encuesta etnográfica: genera un inventario de tópicos culturales, para que a la hora de realizar el trabajo de campo se pueda realizar un barrido de esos tópicos en el interior del grupo estudiado.

- Observación no participante: La persona que investiga busca no ubicarse dentro de la realidad sociocultural estudiada. Establece descripciones del entorno físico y social, describe la interacción entre los actores, identifica estrategias y tácticas de interacción e Identifica las consecuencias de los comportamientos observados, pero siempre manteniendo una distancia estricta con el acontecimiento estudiado.

- Observación participante: surge como alternativa a la observación convencional, se realiza desde el interior del acontecimiento estudiado, es la técnica principal de la etnografía educativa, realiza el registro continuo y acumulativo de todo lo que se está estudiando en la investigación. La OP

puede comenzar con un problema general en la etapa de exploración (entrada y muestreo) para luego definir unos escenarios específicos de análisis, puede comenzar con un escenario cultural o situación humana, para generar problemas que se conviertan en objeto de investigación, esto depende de cómo estén dirigidas, refinadas, elaboradas y focalizadas las preguntas del muestreo teórico y práctico.

- **Entrevista individual estructurada:** Requiere de la preparación de un cuestionario guía, mantiene la distancia con la persona entrevistada y tiene un objetivo preciso, busca preservar el orden y cubrir todos los intereses de la razón por la cual se emplea esta técnica. No es muy utilizada dentro de la etnografía educativa, sin embargo, puede ser útil en la medida en que la persona que realiza la investigación así lo decida.

- **Entrevista de grupo focal:** se utiliza en investigaciones aplicadas, es de carácter colectivo, se centra en el abordaje de un número limitado de problemas, el grupo entrevistado se identifica por alguna particularidad y es semi-estructurada.

- **Taller investigativo:** es una técnica muy útil para la IAP, sin embargo, en la etnografía educativa, permite abordar integral y participativamente situaciones sociales que requieren un cambio o desarrollo. Se utiliza para obtener el diagnóstico de las situaciones y la formulación de cambios. Sirve para el análisis y la planeación, en un taller puede ser un trabajo compartido por varios grupos focales.

- **Análisis documental:** se utilizan los documentos como fuente que pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales, sirve para la descripción de acontecimientos a partir de la revisión de textos. Se desarrolla en cinco etapas: Rastreo e inventario de documentos disponibles, clasificación de documentos, selección de documentos pertinentes, lectura profunda del contenido de los documentos seleccionados y lectura cruzada y comparativa a partir de los hallazgos previamente realizados.

Técnica	Instrumentos
Encuesta etnográfica	Inventario (relación detallada, ordenada y valorada de los tópicos)
Observación no participante	Guía estructurada que es el inicio y el resultado del registro estructural de la observación
Observación participante	Diario de campo
Entrevista individual estructurada	Cuestionario
Entrevista de grupo focal	Cuestionario semi-estructurado
Taller investigativo	Plan de trabajo (diagnóstico, identificación y

	concertación)
Análisis documental	Análisis de los documentos a partir de fichas de revisión de textos o de estudio bibliográfico

Sin embargo, se debe recordar que la observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía ya que la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (Velasco y Díaz de Rada 2006:) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador"

La problematización y tematización que debe seguirse en la observación participante, depende de la delimitación y elaboración del proyecto, e inicia con un ejemplo del acontecimiento de interés que se encuentre disponible. En el proceso de observación, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, diferentes problemas involucran diferentes razones para observar las situaciones. Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Como señala Woods, "Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria" (Woods, 1987)

La validez y confiabilidad de la observación participante se establece a partir de:

- Del chequeo o la triangulación
- Validez del procedimiento para acceder al mundo investigado
- Describir y discutir los procedimientos utilizados para la recolección de la información
- Poner a disposición la discusión del procedimiento de estudio

La gran aportación, de la observación participante es que permite acceder a un tipo de información que, si no sería imposible recoger, brindando a la persona que investiga la oportunidad de recoger dicha información directamente.

c-) Almacenamiento y análisis de datos

En la etnografía educativa la información seleccionada se estructurará en un sistema de almacenamiento de datos, el cual está caracterizado por la dinámica del trabajo de campo. El sistema de almacenamiento y análisis de datos se debe caracteriza por la:

- Apertura: añadir constantemente nuevos elementos de diseño
- Flexibilidad: modificar lo previsto, permitiendo sacar lo no útil
- Sensibilidad estratégica: modificar el diseño inicial
- Referencialidad: el cumplimiento del diseño no es forzoso

El procesamiento de los datos recolectados a través de distintos medios

permite el análisis de los mismos, éste es un proceso riguroso, delicado y complicado, la persona que investiga debe elaborar matrices que den pie a un barrido sistemático de los datos e interpretación de relaciones invisibles. La construcción de las matrices depende de la descripción, la segmentación y la estructuración sistemática y conceptualizada de los datos. La persona que investiga acopia gran cantidad de información, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él por eso el proceso de archivo y reducción de información permite orientar de manera eficaz el trabajo de campo. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez plantean que: "el análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad" (Jiménez, 1996)

Para generar significación en el almacenamiento y análisis de datos se deben recurrir a algunos mecanismos que permitan organizar y proyectar el diseño metodológico establecido en la etnografía educativa que se desea realizar. Los mecanismos más comunes son:

- Identificación de patrones y temas: se realiza un rastreo sistemático de temas que se repiten, un análisis de causas y explicaciones, examen de relaciones interpersonales, elaboración y construcción de axiomas

- Identificación y examen de nivel de ganancia de los hallazgos: se conduce hacia una conclusión que parece razonable, pero que requiere verificación o chequeo frente a otras alternativas

- Agrupación: Establece qué va con qué, es aplicable para eventos, actos, actores, procesos, escenarios y situaciones en su conjunto de categorización y ordenamiento reiterativo o repetitivo. En la agrupación se pueden agregar o comparar, para generar matrices de ubicación de aspectos de análisis según los atributos que se desean investigar, se identifican familias de situaciones que comparten atributos destacados. Aquí se dinamiza la abstracción a través de una categorización axial o relacional.

- Establecimiento de metáforas: Reduce los datos, tomando particularidades y haciendo una generalización simple de los mismos. La metáfora se relaciona con hechos empíricos y la significación conceptual de los mismos.

- Conteo: Cuando se encuentra un patrón generalmente se independiza, se aísla para efectos de análisis; el patrón es aquello que sucede repetidamente en un cierto número de veces y consistentemente de una forma determinada, éste es el cúmulo de datos y verifica una hipótesis tentativa, además de proteger de los sesgos o prejuicios.

- **Contrastes y comparaciones:** Opera bajo la lógica inductiva, genera teoría, compara incidentes aplicables a cada teoría, integra categorías y propiedades, delimita la teoría y permite la escritura conceptual.

- **División de variables:** Se destacan y desagregan variables que se asumen como no útiles, descompone e identifica las relaciones entre variables y hallazgos de variables intermitentes. Al finalizar la división de variables se establecen agrupantes, se agrupan segmentos de datos en un conjunto más pequeño de

temas o constructo, para ello se puede utilizar la estadística o la focalización.

- **Identificación de relación entre hallazgos de variables interdependientes:** búsqueda de nuevos elementos y cómo se entrelazan. Por qué exactamente estos hallazgos y no otros aportan al patrón identificado o a la construcción de variables.

- **Construcción de una cadena lógica de evidencias:** son ciclos metodológicos entrelazados donde se enumera y se elimina

- **Conceptualización y teorización coherente:** Es culmen del almacenamiento y el análisis de datos, va desde los dominios empíricos hacia el plano conceptual, desde la metáfora y sus interacciones hacia los constructos y las teorías.

La argumentación en la construcción de la teoría origina las conclusiones propias de la investigación, las cuales son coherentes con los objetivos establecidos dentro del recorrido investigativo, el desarrollo de la etnografía educativa y el modelo empleado para el diseño. El ejercicio de almacenamiento y análisis de datos se sintetiza en los siguientes pasos:

- Establecer los hallazgos puntuales
- Relacionar los hallazgos
- Enumerar o nombrar los patrones identificados
- Identificar con uno o varios constructos que corresponde a los patrones
- Probar y confirmar los hallazgos

Probar o confirmar los hallazgos es el paso que da la validez y pertinencia a la investigación adelantada, éste paso es un indiscutible en cualquier trabajo académico y de él depende la comprobación del nivel teórico alcanzado para poder establecer y proyectar la nueva teoría originada. Algunas de las herramientas utilizadas para este fin, son:

- Triangulación
- Ponderación de la evidencia
- Uso de casos extremos
- Replicar hallazgos
- Chequear explicaciones rivales
- Validación fenomenológica

d-) Procedimientos técnicos para el almacenamiento y análisis de datos

La búsqueda lógica de la secuencialidad es el fin de la utilización de este tipo de procedimientos, estos deben permitir el análisis en el campo y el análisis después de la recolección de datos. Los procedimientos técnicos deben:

- Permitir los análisis preliminares
- El desarrollo de un sistema de codificación
- La construcción y validación de categorías
- La codificación descriptiva
- La codificación axial o relacional
- La categorización
- Organización de las ideas para estructurar los análisis intermedios y final a medida que evoluciona y finaliza el trabajo de campo

Los informes parciales surgen de la focalización adecuada del problema, tema o situación de análisis y contempla: patrones, regularidades y principios. La adecuada sistematización son la base para la elaboración de los informes, organizar las ideas de manera que sean fáciles de recuperar son la esencia en la de este proceso. La elaboración de informes se hace con base a un adecuado registro, lo cual permite una adecuada retroalimentación con los actores y participantes (validez externa). En este sentido, los procedimientos técnicos pueden ser producto de aplicaciones creadas por las personas que investigan, valiéndose de todos los recursos que estén disponibles y que pueden incluir programas computacionales concebidos para el análisis cualitativo como los son:

- —Qual Pagell
- The Ethnograph V,S.O
- ATLASi
- AQUAD
- NUDIST
- Hiper RESEARCH

Para la utilización del Ethnograph, los datos tienen que estar debidamente categorizados en divisiones conceptuales lógicas y la información debe ser de calidad lo cual depende exclusivamente de la habilidad investigativa del etnógrafo o la etnógrafa. Esta aplicación puede:

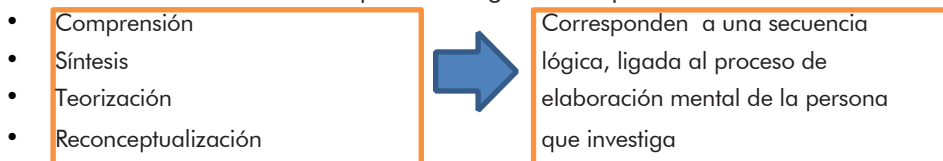
- Crear archivos de datos a partir de la recolección de los mismos, permite la revisión de documentos y la transcripción de entrevistas
- Codificación de archivos de modo que permitan la identificación y definición de segmentos de información
- Búsquedas dentro de los datos almacenados
- Realización de descubrimientos – patrones, secuencias, procesos, reglas, estrategias y relaciones
- Transcribir en un procesador la palabra de las entrevistas, notas y

demás

2.1.2 Análisis y redacción del informe final

Elaborar el informe correspondiente al estudio realizado suele ser una tarea complicada, el análisis después de agotar el trabajo de campo, obliga a la construcción y contrastación teórica fruto de la recolección y el análisis de los resultados. La escritura del informe final requiere la lectura y relectura constante del ejercicio investigativo, la etnografía educativa no pretende constituir verdades únicas sobre el acontecimiento estudiado, la validez y pertinencia del ejercicio sólo se corrobora con la aceptación de la comunidad, institución o grupo educativo estudiado. La reformulación del objetivo y el replanteamiento de las hipótesis (si existieron) dan cuenta de la flexibilidad de este tipo de investigación, razón por la cual el informe final debe contemplar la complejidad del ejercicio, pero con una sencillez tácita que no sólo permita el debate académico, sino la retroalimentación con la población objeto de estudio y demás personas interesadas. Stake (2005): "La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja".

La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente Woods (1987): "Si la paz es esencial, también la prisall. El informe final se aborda a partir del siguiente esquema:



La reconceptualización sólo se alcanza cuando los conceptos y la etnografía educativa se desarrollan completamente, las etapas para la elaboración del informe final son:

a-) Teorización

Reconocer la teoría como una herramienta, es un referente guía, pero no es una estructura o marco dentro del cual se deban arreglar los datos, como suele suceder en la mayoría de las investigaciones educativas ajustadas a los paradigmas positivista o postpositivista. La etnografía educativa busca generar nueva teoría útil en la consolidación de la Pedagogía, procede dentro de la lógica inductiva, concibe el conocimiento de manera constructivista, dialéctica y dialógica, utiliza modelos intensivos, profundos, rigurosos y comprensivos de la lectura holística que se hace a través de las observaciones. La teorización sirve para construir

explicaciones alternativas, que se apoyan en la lectura e interpretación de los datos generados por la investigación y para tal fin se remite a las siguientes etapas:

- El encadenamiento, es la identificación de creencias y valores presentes en los datos que se disponen, estableciendo relaciones que permiten superar la dimensión puramente descriptiva. Éste presupone una dimensión interna de significativa que proyecta la dimensión externa, formal que determina la condición ética del ejercicio realizado.

- La contrastación, aquí se examinan conceptos similares en otros escenarios o en su lugar se buscan datos nuevos

- La identificación analítica, desarrollo inductivo creciente y sistemático de la teoría que se está generando

- La falsación y la construcción de conjeturas, en esta etapa de la teorización se formulan hipótesis con nexos causales, de una forma sistemática o de secuenciación de características atribuidas a ciertos comportamientos o experiencias. Se confirma o se refuta el muestreo teórico y la validación de los informantes, aquí se pretende cimentar las acciones ciertas de la etnografía educativa a la luz de conocimiento y además se busca afirmar la credibilidad del ejercicio a la luz de la propia investigación y las características de la persona que realizó la investigación.

b-) Reconceptualización

Se aprueba extender o extrapolar la aplicación de la teoría emergente a escenarios diferentes. La teoría ya elaborada dentro de cualquier disciplina relacionada con la temática abordada y recontextualiza los nuevos hallazgos proporcionándoles un referente de comprensión más amplio y general que haga posible el avance del conocimiento.

Básicamente se busca demostrar la utilidad y las implicaciones de los hallazgos.

2.1.2.1 Estructura del informe

Un informe debe señalar con claridad cuál es el fundamento conceptual y empírico que apoya el trabajo, éste debe comunicar de forma breve lo que significó esa experiencia y lo que representa para la teoría formal educativa. Los pasos recomendados para la elaboración del informe etnográfico son:

- Identificación de las personas que lo leerán o están interesados en los resultados y hallazgos

- Formulación de una hipótesis a partir de los principales hallazgos (eje del análisis que parte de la categorización y la creación de nueva teoría)

- Elaboración de una lista de axiomas y creación de un esquema de comprensión (antes de iniciar con la redacción es necesario crear una visión global que permita identificar todas las piezas del todo)

- Estructurar los borradores necesarios
- Revisión del esquema elaborado por otros pares
- Relectura del informe para escribir la introducción y las conclusiones generales
- Reajuste e ilustración del texto a partir de las observaciones recibidas
- Edición del informe final

Los focos de interés de la etnografía educativa suponen unos requisitos de calidad que han de cumplir las conclusiones presentadas en el informe final. El cumplimiento de requisitos éticos y técnicos dan cuenta de la idoneidad del trabajo desarrollado, a través de la objetividad, la confirmabilidad, confiabilidad, credibilidad, autenticidad y transferibilidad (utilización y aplicación en otros escenarios).

CONCLUSIONES

- La investigación acerca la práctica pedagógica a la consolidación de nuevas fuentes teóricas, es decir la práctica pedagógica se cualifica sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos que la sustentan, a partir de la reflexión y la crítica proporcionadas en el proceso investigativo.

- Lo común para la perspectiva etnográfica educativa aparece dado por el enfoque pedagógico desde el cual se aborda la educación, la investigación se concreta a partir de las intenciones teóricas y conceptuales presente en el ideario pedagógico, en este orden de ideas es importante evidenciar que la Pedagogía Crítica se compagina con este tipo de investigación en la medida en que ambas ponen la mirada en los actores, en su significatividad y en su entorno.

- La etnografía en la investigación educativa es una nueva alternativa que está inmersa en la sociología educativa y recoge una nueva filosofía de la realidad, contempla los problemas desde el punto de vista de quiénes están implicados en ellos y se hace válida a través del dialogo, la producción de conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas. El objeto de la etnografía educativa es aportar datos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos.

- La etnografía en la investigación educativa no sólo se define por el campo o escenario educativo donde se realiza el ejercicio de construcción de conocimiento, en realidad ella se define por el tipo de conocimiento que genera, el cual va más allá de la interpretación y la explicación buscando como fin último la transformación de la realidad social estudiada, ya sea contribuyendo a sus protagonistas o generando nuevas exegesis.

- La etnografía no tiene un solo propósito, ésta busca: la descripción de los contextos a través de la experiencia cultural, la interpretación de las

escenas culturales para llegar al significado y la significación del acontecimiento estudiado, la difusión de los hallazgos, y a mejora de la realidad educativa, por esta razón, el encuadre metodológico de la etnografía educativa parte de asumir la necesidad de una inmersión en esa realidad objeto de estudio, coloca su acento en la dimensión cultural de la realidad social. La etnografía educativa permite la descripción, interpretación, análisis y metamorfosis de una cultura particular y se fundamenta principalmente en la observación participante y las entrevistas a distintos niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. B. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Araya, R. G. (Noviembre de 2011). El papel de la teoría crítica en la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*(11), 63.
- Atkinson, M. H. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, R. R. (2010). *Didáctica de la Lengua y de la Argumentación Escrita*. Pasto: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño.
- Casilimas, S. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Ictex.
- Díaz, C. V. (2001). *La mujer en la historia y la historia de las mujeres*. Barcelona: GRAÓ.
- Dussel, E. (1980). *Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Ed. Poseidón, B. (Ed.). (3 de septiembre de 2004). + Nuestra América + Martí + Che + Otro mundo es posible + Uruguay. Recuperado el 23 de septiembre de 2015, de La expresión creadora del niño, Jesualdo.1950: http://www.quehacer.com.uy/Uruguay/Jesualdo/jesualdo_vida_obra.htm
- Fernández, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*.
- Freire, P. (1984). *Cuadernos de Pedagogía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *El hablar con los educadores*. Montevideo : Roca viva.
- Giroux, H. (1983). *Pedagogía radical*. São Paulo: Subsídios.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.
- Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Holliday, O. J. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford University Press and Community Development Journal.
- Jiménez, G. R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.

- Málaga: Aljibe.
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la Universidad. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial* (pág. 216). Quito: Abya-Yala.
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- McLaren, J. L. (2005). *Rethinking critical theory and qualitative research*. California: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.).
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Montañez, O. O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*.
- Pajuelo Teves, R. (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Patterson, A. M. (2008). *Pedagogía Crítica algunos componentes Teórico- Metodológicos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Prieto, J. A. (s.f.). *Biblioteca Nacional de Maestros*. Recuperado el 23 de septiembre de 2015, de http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IisScript=opac/opac.xis&dbn=BINAM&ver_form=1&sala=1
- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Rada, H. V. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Santomé, T. (1998). *"La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación"*. Buenos Aires: Morata.
- Serra, C. (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación". *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Tomé, A. (2002). Luces y Sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En A. González, *Mujer y Educación* (pág. 169). Barcelona: GRAÓ.
- Valls, A. T. (2001). *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAÓ.
- Wals, C. (2007). Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Nómadas.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ciudad de México: Paidós.
- Zemelman, H. (2012). *Subjetividades políticas: Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP*. Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Aspectos sociales de la educación

El papel de las Universidades de Turismo en el Desarrollo Turístico Sostenible

Ana León-Gómez
Universidad de Málaga, Spain

La educación es un factor que adquiere cada vez más relevancia en el desarrollo del turismo. La educación universitaria tiene como principal objetivo formar personas capacitadas para trabajar en el sector turístico (Rivas García, Cardoso Espinosa, and Cortés Ruiz 2019). En consecuencia, debe fomentar el desarrollo de aptitudes y habilidades que les permitan a los futuros profesionales del sector adaptarse a las necesidades de las empresas turísticas (Sheldon, Fesenmaier, and Tribe 2011).

Por otro lado, la sostenibilidad y los límites de su crecimiento son una preocupación constante dentro del sector turístico (Asmelash and Kumar 2019). De manera que, la formación académica en materia sostenible es un área que cobra cada vez más importancia en la enseñanza universitaria, debido a que el turismo sostenible es un eje de transversalización que se debe abordar en los planes de estudio (Farber Canziani et al. 2012). Así, la formación académica en este campo resalta las deficiencias en los enfoques existentes dirigidos a comunicar los principios del turismo sostenible (Arrobas et al. 2020). También, suministra información con respecto a la probabilidad de que la educación en turismo sostenible termine en una práctica cuando los estudiantes finalicen sus estudios universitarios en materia turística (Camargo and Gretzel 2017).

La presente investigación se desarrolló a partir de un análisis descriptivo con enfoque mixto. El tipo de investigación es descriptivo, teniendo en cuenta que se exponen las respuestas de acuerdo con la percepción del turismo sostenible de los sujetos encuestados y entrevistados. Con objeto de analizar la percepción de la sostenibilidad que poseen los alumnos de las universidades de turismo, esta investigación tuvo en cuenta dos categorías conceptuales: el turismo sostenible, desde los ámbitos económicos, sociales, culturales y ambientales y la formación en turismo.

Los resultados muestran la necesidad actual de que los educadores en turismo mejoren la formación de los estudiantes en materia sostenible, enfatizando una visión global de la sostenibilidad y la interconexión de

todas sus dimensiones. De igual modo, esta investigación resalta la necesidad de aumentar el sentido de confianza y el empoderamiento de los estudiantes para contribuir a la industria del turismo.

La importancia del estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios en materia turística sostenible, obedece a la necesidad de conocer cómo han interpretado los interrogantes sobre las dimensiones que mide el turismo sostenible, como una manera de relacionar la teoría con la práctica, a fin de alcanzar el objetivo principal de estas instituciones que buscan educar y formar profesionales con sólidos conocimientos en materia turística, que sean capaces de emprender, asesorar y gerenciar entidades del sector en el ámbito de la sostenibilidad. De esta manera, se cumplirá con el compromiso social, en la búsqueda del desarrollo sostenible y de una mejor calidad de vida de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrobas, Fernando, Jéssica Ferreira, Eduardo Brito-Henriques, and António Fernandes. 2020. 'Measuring Tourism and Environmental Sciences Students' Attitudes towards Sustainable Tourism'. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 27 (November): 100273. doi:10.1016/j.jhlste.2020.100273.
- Asmelash, Atsbha Gebreegiabher, and Satinder Kumar. 2019. 'Assessing Progress of Tourism Sustainability: Developing and Validating Sustainability Indicators'. *Tourism Management* 71 (April). Elsevier Ltd: 67–83. doi:10.1016/j.tourman.2018.09.020.
- Camargo, Blanca A., and Ulrike Gretzel. 2017. 'What Do Tourism Students Know about Sustainability and Sustainable Tourism? An Exploratory Study of Latin American Students'. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 17 (2): 101–17. doi:10.1080/15313220.2017.1294038.
- Farber Canziani, Bonnie, Sevil Sönmez, Yuchin (Jerrie) Hsieh, and Erick T. Byrd. 2012. 'A Learning Theory Framework for Sustainability Education in Tourism'. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 12 (1): 3–20. doi:10.1080/15313220.2012.650052.
- Rivas García, Rosa María, Edgar Oliver Cardoso Espinosa, and Jesica Alheli Cortés Ruiz. 2019. 'Propuesta de Las Competencias Profesionales En Turismo Desde El Enfoque Del Empleador / Proposal of Professional Competencies in Tourism from the Employer's Approach'. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo* 9 (18): 195–214. doi:10.23913/ride.v9i18.418.
- Sheldon, Pauline J., Daniel R. Fesenmaier, and John Tribe. 2011. 'The Tourism Education Futures Initiative (TEFI): Activating Change in

Tourism Education'. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 11 (1):
2–23. doi:10.1080/15313220.2011.548728.

Aspectos sociales de la educación

Equidad de la educación en Colombia: Población Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales- SISBEN-

María Mercedes Díaz Niño, Aurora Gáfaró Rojas, Lina María Vera Cala

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Según Whitehead (1998) “el término inequidad tiene una dimensión de carácter moral y ético”. Se refiere a diferencias que son evitables, las cuales se encuentran dentro de los parámetros de justo e injusto. Por lo tanto, para “describir una situación como inequitativa, la causa tiene que ser examinada y juzgada en el contexto de lo que está sucediendo en el resto de la sociedad”. Colombia, a lo largo de la historia, ha procurado realizar reformas con objetivos sociales como extender la cobertura y mejorar la equidad.

El objetivo de este estudio es documentar las desigualdades sociodemográficas y económicas en educación de la población subsidiada en Colombia (SISBÉN). A partir del Índice de Concentración (IC). Este es una medida de desproporcionalidad, formulada por Kakwani en 1997 y generalizado por Erreygers en 2009, que cuantifica el grado de desigualdad o inequidad de una variable relacionada con el nivel socioeconómico de los individuos. El IC se mide entre un rango de -1 y 1, cada uno de los límites indica la existencia de concentración de la variable en el individuo más pobre y rico, siendo este un aspecto social importante.

Según Berling (2012), “La existencia de desigualdades en las oportunidades más básicas como la salud y la educación, estropean la capacidad de las personas para funcionar, limitando a la persona en lo que pueda hacer y ser”. “Cualquier aspecto cuantificable que varíe entre poblaciones y genere desventajas del individuo frente al colectivo es desigualdad” kawani(2012), todas son injustas y producen inequidad. Para Sen, “cuanto mayor sea la cobertura de la educación básica y de la asistencia, en salud, más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades de vencer la miseria”

Para explicar la equidad de la educación en términos de las personas que integran el régimen subsidiado (SISBÉN), mediante las dimensiones sociodemográficas y económicas, se empleó una metodología de carácter

mixto. para lo cuantitativo se tuvo en cuenta las encuestas de calidad de vida ECV (2016-2021), que surgen como respuesta a la necesidad de caracterizar la población en los diferentes aspectos involucrados. En lo cualitativo, se realizó una revisión documental donde se identificaron los factores de equidad en el modelo normativo de educación en Colombia y se compararon los cambios reflejados en el periodo de tiempo 2016-2021. A continuación, se determina mediante el índice de concentración (IC) para Colombia, el grado de desigualdad o inequidad de las variables relacionadas con el nivel socioeconómico de los individuos.

La técnica se basó en la regresión de función por aplicación de Mínimos Cuadrados Ordinarios- MCO, a una variable transformada con interpretación similar. Este método requiere pocas hipótesis de identificación para producir estimaciones válidas en la mayoría de las aplicaciones empíricas. Lo MCO explican las causas de la desigualdad socioeconómica, basándose en la descomposición directa de la covarianza ponderada de la educación y el rango socioeconómico, es decir, el índice dependiente del rango. Las variables de estudio que se consideraron son: edad, sexo, educación, morbilidad, mortalidad, fecundidad, ingreso, estrato socioeconómico.

Los resultados obtenidos del IC y la descomposición, mostraron diferencias que radican en el ingreso per cápita de la población colombiana, dentro del régimen subsidiado (SISBÉN), no permiten subsanar las necesidades básicas de los ciudadanos. Además, estos determinantes inciden en las desigualdades en educación y salud. A su vez, la mayor deserción del sistema educativo se presenta en los rangos de 12 y 18 años de edad, en familias cuyos ingresos no superan el Salario Mínimo Mensual Legal Vigente (SMMLV), pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno y dos. En cuanto a la variable de morbilidad, las mujeres tienen mayor probabilidad de enfermarse que los hombres, en estos mismos estratos, la tasa de fecundidad supera a los estratos tres y cuatro, en el nivel educativo media académica o clásica, entre más alto es el grado de escolaridad, más baja es la tasa de fecundación y los hombres tienen más riesgo de morir, por agresiones y homicidios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Almeida, Filho. «Desigualdades en salud en función a las condiciones de vida: análisis de la producción científica en América Latina y el Caribe.» Investigación de Salud pública. Prod. Organización Mundial de la Salud. Washington, 1999.
- Almeida, Gisele, y Sarti, Flavia Mori. «Medición de la evolución de las desigualdades en la salud y la utilización de la atención sanitaria

- relacionadas con los ingresos en países seleccionados de América Latina y el Caribe.» *Revista panamericana de salud*, 2012: 8.
- Anand, S. «The concern for equity in health.» *J Epidemiol Community Health* 56 (2002): 485-487.
- Atkinson, A. B. «Social Security for All.» En "Inequality", de A. B. Atkinson, 205-236. Cambridge: Harvard University Press, 2015.
- Berling, Isaiah. Cuatro ensayos sobre la libertad. Madrid: Alianza, 1993.
- Braveman P, Gruskin S. «Poverty, equity, human rights and health.» *Policy and Practice (Bulletin of the World Health Organization)*, 2003.
- Castell, Pastor, y Florit Serrate. «Comprensión conceptual y factores que intervienen en el desarrollo de la intersectorialidad.» *Rev Cubana Salud Pública*, 2007.
- CEPAL. «REVISIÓN DE ALGUNOS INDICADORES PARA MEDIR LA DESIGUALDAD.» CEPAL, 2008: <https://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER6/21.pdf>.
- CEPAL, 2013 – Pobreza infantil en América Latina y el Caribe. In: *Panorama social de América Latina 2013 (Cepal)*: 93-132; Santiago de Chile: Cepal.
- Cortés, G., 2011 – La fabrique de la famille transnationale. Approche diachronique des espaces migratoires et de la dispersion des familles rurales boliviennes. *Autrepart*, 57/58: 95-110. DOI: 10.3917/autr.057.0095
- Creswell, John W., y Abbas Tashakkori. «Designing and conducting Mixed Methods research. .» *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2007): 303-307.
- Cruces, G. & Gasparini, L., 2013 – Políticas sociales para la reducción de la desigualdad y la pobreza en América Latina y el Caribe. Diagnóstico, propuesta y proyecciones en base a la experiencia reciente, 109 pp.; La Plata: Cedlas.
- DANE. DANE. 16 de MARZO de 2016. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Tecnico_ECV_2016.pdf.
- Kawachi, y Subramanian & Almeida-Filh. «A glossary for health inequalities.» *J Epidemiol Community Health* 56 (2002): 647-652.
- Rodríguez, Pedro Gerardo *Fábulas de pobreza, desigualdad y educación Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, núm. 4, 4º trimestre, 2002, pp. 11-66 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- OMS. ESTADÍSTICAS SANITARIAS MUNDIALES. Francia: Organización Mundial de la Salud, 210.
- Sampieri, Fernández, y Baptista. «Método Mixto.» En *Metodología de la Investigación*, de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández

- Collado y María del Pilar Baptista Lucio, 544-549. México: McGRAW-HILL, 2010.
- Sen, Amartya. «Libertades instrumentales.» En *Desarrollo y Libertad*, de Amartya Sen, 440. New York: Planeta, 2000.
- Sen, Amartya. «Why health equity?» *Health Economics*, 2002: 659–666.
- Whitehead, Margaret. «Inequalities in health.» En *The health divide.*, de P., Davidson, N. Whitehead M., ed wnsend. London: Penguin, 1998.

Aspectos sociales de la educación

Uso de las TIC en la educación remota de emergencia a partir de la contingencia del COVID-19 y su afectación en la calidad educativa en Colombia

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

Con la pandemia desatada a raíz del COVID-19, el sector educativo se vio en la obligación de pausar actividades y tomar aislamiento, viéndose altamente perjudicado, puesto que las clases se desarrollaban comúnmente de manera presencial, teniendo el privilegio de tener de inmediato el resultado en cuanto a la efectividad del conocimiento dado, sabiendo si el método utilizado por el docente fue eficaz o debe reforzar la enseñanza. La utilización ilimitada de las TIC permite verlas como el apoyo en cuanto a facilidad y comodidad de las actividades académicas, adicionalmente empuja de una manera necesaria a los diferentes actores a estar alineado o comenzar a involucrarse en temas tecnológicos por medio de plataformas de comunicación, el uso de herramientas ofimáticas, plataformas institucionales, etc. Todo lo anterior va encaminado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin importar la distancia.

Teniendo en cuenta que la implementación de esta metodología se realizó de manera precipitada, se considera importante conocer la respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo dicha implementación ha impactado la calidad educativa?, ¿cuál ha sido su afectación con respecto a la alfabetización digital?, ¿cómo ha sido la actualización del diseño curricular?, ¿cuáles son las poblaciones con mayor dificultad y a que se enfrentan con el uso de las TIC? Entender cada una de estas razones ayudará a conocer las brechas tecnológicas de la población con la finalidad de analizar y contemplar nuevos enfoques en cuanto a enseñanza-aprendizaje se refiere. Una vez se conozca el detalle de cada contexto, la situación y el resultado frente a la educación remota en tiempos de pandemia, permitirá realizar una buena profundización con el objetivo de ejecutar un plan de mejora y establecer un dialogo teórico con cada uno de los actores.

Por consiguiente, la investigación es de gran utilidad para todos los involucrados en el desarrollo de la sociedad porque contiene información necesaria a la hora de aplicar mejoras continuas a los procesos

educativos, desde entes gubernamentales que deben garantizar el acceso igualitario a la educación, padres de familia que han apoyado en gran medida la formación de los estudiantes desde sus hogares, académicos interesados en analizar las hipótesis y los resultados de los contextos contemplados, hasta directivos y docentes encargados de crear currículos y estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC fortaleciendo el uso de las tecnologías en los ambientes de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Análisis de impactos, respuestas y recomendaciones*. (20), 156-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592068>
- Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 41-49. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/91>
- Guillén, G., Ascencio, G., y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *E-Ciencias de la Información*, 6(2), 96-116. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-41422016000200096
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Revista Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Katz, R., Jung, J., y Callorda, F. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. Observatorio CAF del Ecosistema Digital. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf
- Martínez, O. y Guillén, G. (2019). Tecnologías de la información y la comunicación e innovación tecnológica en la educación básica. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, (18), 1-13. <http://www.risti.xyz/issues/ristie18.pdf>
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

ABSTRACTS

RESÚMENES

Metodologías educativas

Aprender literatura escribiendo. Propuesta para un aula de Secundaria

M. Ángeles Díez-Coronado
Universidad de Cantabria, Spain

La literatura, o más concretamente leer las obras literarias que conforman el difícil listado de, por ejemplo, la historia de nuestra literatura universal, no cuenta hoy en día con el apoyo del posible público lector, más inclinado hacia otras actividades de ocio, ni tampoco con el de las autoridades que habrían de promover el interés por ella en los centros educativos mediante campañas o leyes.

Más bien, nos enfrentamos continuamente a la demoledora afirmación de que la literatura no sirve para nada, dando por supuesto que toda actividad humana ha de servir para algo tangible e inmediato.

Si a este pensamiento le unimos la desastrosa legislación educativa que lleva décadas sin prestar más atención que la políticamente correcta a la literatura y a su enseñanza, nos encontramos con hordas de alumnos que en los distintos niveles educativos demuestran una aguerrida oposición ante la perspectiva de leer una obra literaria.

Los docentes, no obstante, conscientes del valor formativo en todos los aspectos de la literatura, implementan en sus aulas actividades más o menos atractivas para promover hábitos lectores que lleven al aprovechamiento y disfrute del acto de leer literatura.

Lo que se propone con esta comunicación es mostrar el marco en el que se incluye el estudio de la literatura en el sistema educativo actual, describir las posturas de los agentes implicados y esbozar un proyecto ideado para un curso de Educación Secundaria con el que se pretende enseñar la literatura que señala la legislación actual llegando a ella desde la escritura (escritura tradicional, escritura multimedia, ...) y esto, teniendo como punto de partida la firme convicción de que, como apuntaba Álvaro Pombo "se debería cambiar la literatura aprendida de memoria por la práctica literaria (...) porque se aprende a leer (literatura) escribiendo".

Es por ello por lo que partimos en nuestro trabajo de valoraciones sobre el estado actual de la enseñanza de literatura, incidiendo en las floridas afirmaciones de los políticos, las realistas versiones de los profesores y los,

a veces, lapidarios análisis de los alumnos. Grosso modo, los estamentos políticos coinciden en la necesidad de fomentar la lectura y en su importancia para el individuo: "Los libros son, en efecto, vehículos fundamentales para acceder a la educación, la ciencia, la cultura y la información en todo el mundo, transmitirlos y promoverlos.", escribía Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor, 23 de abril de 2022, como mensaje de la UNESCO. Los docentes, que viven el día a día de la enseñanza de la literatura hacen, en cambio, hincapié en lo difícil que resulta llevar a la práctica de manera satisfactoria los programas propuestos entre otras cosas por la extensión de estos y por la selección de los textos que resulta poco significativa para los alumnos. Y los estudiantes, tercera variable en juego, consideran descompensada la relación esfuerzo-beneficio y tampoco ven la utilidad de tal conocimiento.

Describiremos, a continuación, someramente la legislación en torno a la asignatura de "Lengua y literatura española" en los currículos de las últimas décadas. Y nos centramos, por fin, aunque también brevemente en la programación del apartado "Educación literaria" del curso 4º de Educación Secundaria.

A partir de este marco legislativo presentamos actividades de escritura para aprender literatura. Actividades propias de talleres de escritura tradicional, pero con contenido vinculable a la programación de la asignatura en el apartado de "Educación literaria" del curso seleccionado. Y también actividades de escritura multimedia para no descolgar esta parte del currículo del "multialfabetismo" de la educación 3.0.

La idea, en suma, es mostrar una nueva vía de acceso a la literatura en los niveles educativos en los que la literatura ya tiene por ley contenidos, a bote pronto, poco atractivos para el alumnado. Y demostrar que el cambio de perspectiva necesario puede venir de la inversión de procedimientos y del uso de los nuevos contextos digitales en los que se mueve el alumnado.

Así quizá, se logre derrumbar el alto muro emocional que los estudiantes construyen pacientemente a lo largo de los años en torno a la literatura y estos acaben por fin sintiendo la necesidad, o, si no, por lo menos, el interés por la lectura de los clásicos de la literatura universal, que por algo se han erigido como tales; algo aportarán a las sociedades cuando han conseguido sobrevivir al inexorable paso de los años y siglos que han derruido otras maravillas a priori eternas.

Metodologías educativas

Desarrollo de un Stop Motion: Educación plástica y visual como vehículo para la adquisición del Inglés como lengua extranjera y Ciencias Sociales

Beatriz Chaves Yuste, Gema Földessy Aranda, María Alcalá Franco, Rodrigo Correa Ratón
Universidad Complutense de Madrid / Colegio Jesús María, Spain

Los actuales avances en las tecnologías de la información y comunicación han facilitado el desarrollo de un variado elenco de recursos y herramientas fácilmente explotables en el aula que ayudan a mejorar el proceso educativo y lograr un aprendizaje más significativo en la adquisición de lenguas extranjeras y comprensión de conocimiento.

La animación en volumen o *Stop Motion*, permite aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes sucesivas y, de esta manera, la confección de pequeños vídeos o cortos en un entorno *friendly*, ya que no se precisan grandes conocimientos tecnológicos por parte de sus usuarios. Los participantes de esta experimentación han de crear una historia genuina utilizando como personajes principales aquellos estudiados en la clase de Ciencias Sociales con el fin de afianzar sus conocimientos en la baja Edad Media a la par que hacen un uso comunicativo real de los tiempos verbales en la lengua inglesa. Los objetivos de esta esta práctica son diversos: (i) fomentar una cultura común creadora e imaginativa a la par que metódica, (ii) demostrar cómo se puede mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa utilizando con propiedad los tiempos verbales, y por ende, su competencia lingüística; y (iii) afianzar los conocimientos históricos sobre la baja Edad Media del alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) gracias al uso de la metodología AICLE y de la herramienta de *Stop Motion* en la clase de plástica y audiovisual.

Para proceder a tales efectos, se llevó a cabo una intervención empírica en la que participaron un total de 71 estudiantes durante el tercer trimestre escolar del curso 2021-22, en un colegio concertado del centro de Madrid. Como instrumentos para la recogida de datos se analizaron los resultados obtenidos en varios exámenes administrados antes y después de la intervención enfocados exclusivamente en el uso de los tiempos

verbales en inglés y los contenidos trabajados en Ciencias Sociales y se administró un cuestionario de percepción. Tal y como Mayse, Hayashi & Holland (2014) Imama & Munfangati (2017) y Puspita, Slamet & Sumarwati (2019) han comprobado que su uso es adecuado para mejorar la escritura académica, el uso del vocabulario o la confección de pequeñas historias, la pregunta de investigación del presente estudio pretende clarificar si *Stop Motion* es una herramienta efectiva y motivadora para el alumnado de cara a hacer un uso correcto de los tiempos verbales y de los contenidos históricos en una narrativa no convencional. El marco metodológico se define como una investigación en acción descriptiva y exploratoria, que responde a las necesidades de un grupo de discentes específico y que proporciona datos cuantitativos (las calificaciones obtenidas en los exámenes pre y post de tiempos verbales y ciencias sociales), analizados con el programa estadístico SPSS y datos cualitativos (respuestas proporcionadas por la muestra en el cuestionario de percepción administrado una vez concluida la experimentación).

Psicología de la educación y del aprendizaje

Diseño, implementación y evaluación de un programa online para la mejora de inteligencia emocional en padres, madres e hijos

Bernardo Luis Bossous
Universidad de Sevilla, Spain

No es difícil comprobar la fragilidad emocional a la que gran parte de la sociedad actual se ve expuesta. Esto no es solo una problemática de adultos, los menores muestran también dificultades emocionales, fruto en muchas ocasiones de la deficitaria conciliación familiar que afrontan. Esto propicia cada vez más en menores y adolescentes la disminución del equilibrio emocional, y, por ende, un descenso de la competencia socio emocional (Walton et al., 2019). Como consecuencia, se observa un descenso del rendimiento escolar (Paul, 2018). Esto se hace más patente en padres y madres durante el último año tras los estragos de la situación de confinamiento y restricciones a causa de la pandemia (Lozano, 2020).

Como docente y especialista en el ámbito educativo de educación primaria, la preocupación se acrecienta exponencialmente al apreciar cómo niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y 11 años de edad son presumiblemente moldeados emocionalmente con notables carencias; en primer lugar, por su familia (como elementos esenciales y principales de su microcontexto) y por los individuos del entorno más próximo al familiar como es el escolar. Estas carencias representarán a la postre barreras que dificulten un desarrollo equilibrado de sus emociones y, por tanto, dificulte el desempeño de una vida equilibrada emocionalmente, tanto en la autorregulación de sus propias emociones como con la de sus iguales.

La investigación e intervención temprana en el desarrollo emocional es crucial si se tiene en cuenta que el desarrollo de la plasticidad cerebral del menor alcanza su máximo exponente en los primeros años de edad, siendo crucial en la conformación de su personalidad y la estabilidad emocional del mismo (Benítez, Abraham y Justel, 2021). Laibow, (1999 y 2002) muestra cómo menores comprendidos entre 2 y 7 años de edad manifiestan cambios cognitivos realmente significativos, alcanzado el

mayor grado de permeabilidad mental posible. La asombrosa capacidad que el cerebro manifiesta mediante la plasticidad cerebral y la capacidad del sistema nervioso para modificar la estructura en función a la interacción con el entorno, según Rivero (2019), puede convertirse en un arma de doble filo: por un lado permite moldear y modelar el cerebro de modos ilimitados con el propósito de desarrollar una vida plena y equilibrada, adquirir multitud de aptitudes o/y actitudes, aprendizaje de lenguajes, etcétera, así como obtener resultados totalmente opuestos y negativos si las referencias emocionales a las que se ven sometidos no fuesen las adecuadas. En definitiva, la configuración mental y emocional del menor dependerá del tipo y grado de interacción y combinación genética y social de los padres y el menor (Fox, Levitt y Nelson III, 2010; Belsky y de Haan, 2011; Kolb, et al., 2012).

Teniendo en cuenta todo lo citado, se considera urgente dedicar la máxima atención y esfuerzos posibles a la competencia emocional de menores, que a la postre garantizarán un mayor equilibrio emocional en la edad adulta. Por tanto, el trabajo está centrado en el desarrollo emocional personal de padres y madres, y en consecuencia, el desarrollo emocional de sus hijos e hijas quienes aprenden principalmente mediante la observación e imitación de sus progenitores.

El presente trabajo tiene como objetivo elaborar, implementar y evaluar un programa para la mejora del nivel de inteligencia emocional (en concreto la dimensión intrapersonal: autoestima, auto actualización, asertividad y conciencia emocional) de padres y madres. Se pretende, en última instancia, incrementar el nivel de inteligencia emocional de sus hijos e hijas mediante la observación, copia e imitación de conductas de sus respectivos padres mientras estos desarrollan el programa.

Metodologías educativas

Enseñanza del Diseño Didáctico Interactivo enfocado a la Museografía Interactiva

María Martha Margarita Silva González
Universidad del Valle de México, Mexico

El Método de Diseño Didáctico Interactivo Generador de Narrativas Complejas (DDINC), tema de tesis doctoral publicado por la UANL, muestra un procedimiento estructurado en 8 fases que tocan diversas disciplinas complementarias, necesarias para otorgarle al producto, llamado herramienta didáctica interactiva, las cualidades educativas, técnica y narrativas pertinentes para su desempeño en entornos educativos formales, informales y no formales diversos. Uno de esos entornos es el museo interactivo, donde se brindan servicios educativos informales sin fines de lucro, y cuyos dispositivos interactivos suelen diseñarse siguiendo tendencias tecnológicas innovadoras, pero sin llegar a considerar realmente qué aportación cultural realizan a las funciones del museo de comunicación del conocimiento. Es común que por interactividad en el museo se entienda instalar cuantiosos módulos de pantallas táctiles en cada instalación museal que lo permita, y se deja de lado otro tipo de soluciones multimedia y multiformato que incluya interactividad multimodal como elementos físicos manipulables, dinámicas de mediación humana y combinación de tecnologías virtuales diversas. Esta problemática pudiera tener origen en la ausencia de existencia y difusión de metodologías y procesos de conceptualización, diseño, producción y puesta en marcha de diseño didáctico interactivo que acerque el conocimiento transdisciplinar al estudiante que se convertirá en el futuro desarrollador y museógrafo de instalaciones museales interactivas. Como ejemplo de esta problemática educativa, se identificó el programa de materia Museografía Interactiva que se imparte en la Universidad del Valle de México, mismo que fue definido desde el año 2017 y estaba en necesidad de una actualización con los avances más recientes en materia de Diseño Didáctico Interactivo. Para dar solución, se implementó la estructura de desarrollo que propone el Método DDINC, que a través de 12 clases, va conduciendo al estudiante a través de un proceso completo de fundamentación teórica que lo

introduce a temas del diseño industrial, interactivo, narrativo y educativo como la innovación educativa y la identificación de la problemática educativa; las consideraciones con el usuario y el cliente; los requerimientos de interfaz y técnico/ tecnológicos; y finalmente la dinámica de aplicación narrativa por medio de cualidades de gamificación. El producto integrador de cada estudiante durante cada entrega parcial refleja el avance y evolución de sus propuestas conforme ampliaban su horizonte en los conocimientos presentados y una profundización en conceptos que no tenían contemplado que fueran parte de la museografía interactiva. Aún queda mucho trabajo por delante para pulir el método DDINC, y aplicarlo en la docencia de Museografía Interactiva ha ayudado a avanzar aún más en su conocimiento y aplicación didáctica para la formación de profesionales del diseño didáctico interactivo.

Metodologías educativas

Impacto del uso educativo de la Narrativa Digital en el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato en la asignatura de Biología

Josefina Bárcenas López, Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, Alejandra Alvarado Zink, Nicolás C. Kemper Valverde
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico

En este proyecto se propone el uso de la narrativa digital como una estrategia didáctica para que el estudiante represente - a través de su narrativa- el conocimiento que construye al investigar y experimentar. Se pretende que, al escribir su experiencia educativa de un tema o problemática específica, desarrolle un pensamiento reflexivo que le permita representar su aprendizaje a través de un producto tecnológico digital (video, imagen, infografía, animación, etc.) convirtiendo su narrativa en una narrativa tecno pedagógica digital.

Una narrativa tecno pedagógica digital, es una narrativa que surge del lenguaje materno, se narra en forma oral y/o escrita, se sintetiza y se prueba vía un sustrato tecnológico para comprobar que se decantó (Ruíz-Velasco, 2021) correctamente el conocimiento adquirido.

Desde una perspectiva multidisciplinaria y multiparadigmática los “múltiples modos globales de contemplar, conceptualizar y acceder a la realidad social, multiplicidad que afecta no sólo las posiciones ontológicas, metateóricas y epistemológicas” (Zapata 2005, p.141) este proyecto contempla principalmente dos objetivos del nuevo programa curricular del sistema de bachillerato.

1. Que el estudiante sea capaz de explicar la relación de la Biología con el desarrollo científico, tecnológico y social mediante la resolución de problemas cotidianos y particulares de la disciplina.

2. La aplicación de las TIC como un medio que contribuya al desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, organización y análisis de información, así como competencias que fomenten su pensamiento reflexivo, científico

En este sentido, la metodología aplicada en su desarrollo nos permitió obtener información y datos mediante la aplicación de instrumentos (cuestionarios) a dos poblaciones muestra: una de profesores y otra de

estudiantes.

Los instrumentos diseñados fueron validados previamente con grupos piloto (figura 3 y figura 4) de profesores de la ENP y CCH (5) y estudiantes (10), lo que permitió revisar y/o corregir las preguntas y la escala de medición.

Dadas las características de este proyecto en el que se ha resuelto analizar el impacto del uso educativo de la narrativa tecnopedagógica digital, nos ocupa validar por una parte el material educativo que se utilizó para llevar a cabo la intervención educativa y, por otro lado, el proceso mismo del impacto del uso educativo de la narrativa digital a través de un comparativo del rendimiento escolar de los estudiantes. Para analizar los resultados obtenidos hemos definidos dos categorías de análisis:

1) Usabilidad del software. Que incluye la valoración del software definiendo las categorías de Análisis técnico, Análisis de los contenidos y Análisis de Funcionalidad Didáctica.

2) Funcionalidad pedagógica. Que incorpora variables de tipo pedagógico y didáctico.

Los profesores que aplicaron las Antologías Digitales de Biología consideran que el modelo tecnopedagógico que se propone, es un recurso didáctico adecuado que apoya la enseñanza de temas Biología relacionando el conocimiento teórico con problemáticas y situaciones que aquejan a nuestra sociedad actualmente. Asimismo, consideran que esta estrategia didáctica permite a los estudiantes desarrollar y/o fortalecer habilidades de lectura, comprensión lectora y el desarrollo de habilidades digitales, tema de interés de los docentes participantes del proyecto ya que consideran indispensable que sus alumnos cuenten con competencias digitales que les permitan construir una Responsabilidad Digital. Por otro lado, el análisis de las calificaciones obtenidas por los estudiantes donde se aplicaron las Bionarrativas presentaron una mejora en su rendimiento escolar y demostraron un conocimiento más profundo de los temas que se presentan.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Interacción entre la Universidad y la sociedad en el aprendizaje en ámbito laboral y de seguridad social

Gerardo Gervasio
Facultad CCEE, Uruguay

El trabajo consiste en una experiencia realizada a centros de atención a la tercera edad, a través de instituciones de carácter social (sin fines de lucro), con directivos honorarios, donde se presentó capacitación a los mismos en distintos temas, en especial en organización, sistema laboral, seguridad social e impuestos, además de temas de atención médica y geriátrica.

La interacción entre estas Instituciones benéficas con directivos honorarios y los docentes de la Universidad, fue catalogada como unas de las mejores experiencias en el área de Apoyo al Medio de la Facultades, obteniendo reconocimiento y premio el proyecto a nivel internacional de Universidades de Latinoamérica.

Estas instituciones al estar en todo el territorio y alejadas de la Capital, tienen inconvenientes de acceso a la información, capacitación, actualización, y este fue un camino idóneo para acercarlos y unificar conocimientos en todas las materias dictadas

Con respecto a citas bibliográficas no son necesarias porque es un trabajo de campo sobre la experiencia y datos que están sacados del proyecto y su evaluación.

[Tema Destacado] Educação y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Interface musical entre playlists e Youtube: Interações discursivas do cantor sertanejo

Eliane M. Soares Raslan
Investigador independente, Brazil

Este estudo é resultado do Grupo de Estudos PROLIC – Processos de Linguagens das Imagens Cotidianas, cadastrado no CNPQ, vinculado ao curso de Publicidade e Propaganda (PP) da Universidade UEMG, na busca de verificar as influências midiáticas no mercado digital a partir da música Sertaneja brasileira. Entender como os artistas utilizam das novas tecnologias para poder divulgar os seus trabalhos e comercializar as suas imagens, deste modo, partimos do conceito que a PP utiliza como estratégia midiática a interface entre playlists, Youtube e entretenimento. Discussões em torno das interfaces e como os discurso publicitário gera significações nas redes, contribue diretamente no interesse por conhecimento da equipe PROLIC, alavancando discussões comportamentais sobre as plataformas. Ocorre uma interface midiática entre playlists, YouTube e entretenimento, algo que nos leva aos textos de Henry Jenkins para entendermos a interação entre mídias e fãs, refletindo sobre o conteúdo midiático e suas distribuições nas mídias, levantar questões sobre o interesse comum da comunidade de fãs e a produção cultural, possibilita tratarmos os movimentos midiáticos usados pelo gênero musical, diante das interações entre mídias e fãs. Em torno destas interfaces, também refletimos sobre o discurso usado nestes meios com os textos de Eliseo Véron. Enquanto as significações a partir das relações de consumo nas mídias, partimos das ideias baudrillardianas, que nos levaram a analisar o cenário sertanejo no mercado digital e as significações musicais a partir da comunicação no mercado digital. Este estudo de pesquisa qualitativa emprega a análise de discurso como método de pesquisa a partir de teorias de estratégia midiática e interfaces entre os meios de comunicação. A partir do levantamento de conteúdo científico, partimos de uma pesquisa qualitativa e análise de dados buscados na internet. Desse modo, consideramos importante que seja descrita uma revisão bibliográfica quanto ao conceito de Playlist e YouTube para envolvermos na aplicação

do método de discurso na compreensão publicitária e verificar os seus efeitos. Logo, o desenvolvimento deste estudo, indica que os conceitos fiquem pertinentes para que possamos ligar nosso objeto de estudo solidificado ao entendimento e análise. Essas amarrações devem justificar nosso objeto de estudo e as demais análises de dados musicais na internet, condizem em um estudo de caso. O sucesso e estabilidade do gênero sertanejo alçados em nossa pesquisa carecem de revisões que consistem em um enquadramento de nossa análise em torno do discurso digital midiático como estratégia. Dessa forma, conforme afirmado por Eisenhardt e Yin (2009, p. 2) “O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto.” Logo entendemos que o nosso objeto de estudo necessita ser aprofundado, sendo necessário nosso conhecimento para explicá-lo e justificá-lo, somente após este conhecimento, permite análise do problema, sendo necessário o uso do método de análise de discurso para nossa fundamentação teórica. Entender como destaca o Cenário Musical é base para tratamos a interface entre Playlist e YouTube, nesta estratégia midiática usada no discurso publicitário. Para Gregolin (2003, p. 12) o discurso é uma forma de análise e “descrever as articulações entre materialidade dos enunciados, seu agrupamento em discursos, sua inserção e, formações discursivas, sua circulação através de práticas”. Logo esse estudo usa do método de análise de discurso para contornarmos pela publicidade abordada no meio musical, o poder da linguagem midiática como estratégia de visualidade e vendas da música Sertaneja. Com o objetivo de tratarmos o mercado musical digital a partir do Playlist e Youtube, com foco na música Sertaneja brasileira, buscamos o cantor musical sertanejo Gustavo Lima para analisarmos as interações com os meios, assim como o discurso, significações e sentidos gerados no ouvinte nestes meios comunicacionais. No primeiro momento partimos da comunicação nestas novas tecnologias digitais e como vem sendo divulgado os trabalhos musicais e comercializada a imagem artística. Buscamos os textos de Henry Jenkins para entendermos a interação entre mídias e fãs, já que ocorre uma interface midiática entre playlists, Youtube e entretenimento. No segundo momento focamos no receptor, exemplificando a ligação das imagens do cantor Gustavo Lima e o sucesso de acessos no playlist, associações que partem de uma comunicação direcionada, com base nos textos do discurso de Eliseo Véron. No terceiro momento tratamos o cenário sertanejo a partir das significações no mercado digital com os estudos de Jean Baudrillard. A percepção da comunicação visual aportada a comunicação verbal,

como as significações da divulgação musical sertaneja é vinculada aos anúncios midiáticos (Playlist e Youtube) e estas discursam conforme sua sociedade de consumo. Considerando que a Playlist e o Youtube funcionam como interface para a venda de espaços publicitários, como a música sertaneja consegue se utilizar desse espaço para vender os seus produtos? De que forma a PP utiliza essas ferramentas para impulsionar esse processo? Elas são efetivamente eficazes nos resultados? Playlists e o Youtube tem um papel de fundamental importância na exposição da música sertaneja, através desse processo os artistas conseguem mostrar os seus trabalhos audiovisuais e vender a sua imagem e seus produtos, a Publicidade tem o papel de gerenciar esse processo unindo o entretenimento a parte comercial através dos instrumentos digitais.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Mejora Educativa para introducirse en el Laboratorio

Raquel Gil Edo, Eva Falomir Ventura
Universitat Jaume I (UJI), Spain

En los últimos años nos hemos encontrado con que las clases magistrales ya no son lo que se prioriza en las universidades, cada vez más, se prioriza el aprendizaje activo, mediante el cual los alumnos y alumnas hacen algo más que tomar apuntes. Con esta nueva tendencia, surge el reto de conseguir que todos los alumnos y alumnas en un aula se encuentren activos, prestando atención y sacando partido de las sesiones (Valero-García_Miguel, 2019). Esta nueva tendencia, en ciencia, es más sencillo de poner en práctica dado que, la mayoría de las especialidades que esta recoge tienen una parte experimental.

Más concretamente, en Química, los/as estudiantes tienen asignaturas en las que se incluyen sesiones de laboratorio e incluso varias asignaturas que son impartidas totalmente en un laboratorio. Este es el caso de Operaciones básicas de Laboratorio, una asignatura impartida en primer curso del grado en Química en la Universitat Jaume I, cuyo objetivo es introducir al alumnado en un laboratorio químico a nivel universitario.

La metodología que sigue la asignatura está basada en gran medida en este aprendizaje activo del que hablábamos anteriormente. Consta de ocho sesiones de laboratorio en las que cada semana se lleva a cabo una práctica diferente cuyos fundamentos teóricos se explican con anterioridad en una sesión de tutoría. En estas sesiones han de llevar unas cuestiones previas hechas, que les obliga a haberse leído y comprendido la práctica antes de la sesión de tutoría, de esta forma, al llegar al laboratorio, ya conocen la práctica y deberían ser capaces de realizarla de forma autónoma.

Durante el curso 2020-2021 se vio que, a pesar del alumnado obtenía un aprendizaje activo, en el que por ser ellos mismo los que trabajan las cuestiones teóricas de la práctica y la realizan de forma autónoma, deberían asentar los conocimientos más fácilmente que si se les explicara únicamente en la pizarra una vez, estos no conseguían ni siquiera reconocer parte del material que habían utilizado durante las sesiones y

segúan realizando errores básicos sin siquiera saberlo. Por esto, se propuso realizar una mejora educativa, dentro de esta asignatura durante el curso académico 2021-2022, basada en todos estos déficits y promoviendo el uso del aula virtual.

La metodología elegida tenía como principal objetivo reforzar y consolidar el aprendizaje del material de laboratorio, así como de los pictogramas de seguridad, promover la reflexión de los/as estudiantes para que fueran capaces de reconocer los errores básicos cometidos y solventarlos y además que fueran capaces de realizar un cuaderno de laboratorio de forma adecuada. Para ello, se programaron a través del aula virtual unos talleres en los que hacían la entrega del cuaderno de forma semanal y seguidamente, realizaban una autoevaluación, mediante una rubrica, que los llevaba a reflexionar en lo que habían hecho durante la sesión de laboratorio. Tras estas entregas recibían un comentario, por parte del profesorado, en el que se les hacía partícipes de los errores para que pudieran corregirlos inmediatamente en la siguiente sesión. Además, durante el curso realizaron varias pruebas vía Kahoot, para conocer mejor el material de laboratorio y los pictogramas de seguridad. Por otra parte, en aquellas sesiones de laboratorio que se hacían tras unas vacaciones, se les proponía una tarea en la que habían de completar un power point interactivo, para recordar en que se basaba la práctica a realizar.

Los resultados obtenidos tras esta mejora educativa son en general satisfactorios. Comparando los resultados académicos de ambos cursos, se puede decir que, en el examen teórico se ha subido en un 30% la tasa de aprobados en primera convocatoria, y en cuanto al examen práctico se ha subido en dos puntos la nota media de la clase. Finalmente, como conclusión, para introducir al alumnado de una forma más eficaz en un laboratorio químico se ha de seguir trabajando en este camino que cuenta además con la aprobación del alumnado que mediante las encuestas de satisfacción realizadas, en su mayoría consideraban que estas actividades les han ayudado en su aprendizaje sin suponerles una carga real de trabajo.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Prototipo de un Sistema Experto para la Evaluación de Actividades Formativas con Lenguaje Natural Escrito. Fase de Diseño en administración en salud

Lucia Patricia Carrillo Velázquez

Universidad Internacional de La Rioja / Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Mexico

Para atender el reto de la formación, en las Maestrías en Dirección y Administración en el Área de la Salud es usual formular actividades formativas para desarrollar capacidades conceptuales y habilidades profesionales que ubican al alumno como responsable -virtual- de la función de dirección y administración, y encargado de la resolución de necesidades en las instituciones de salud, incluso de orden científico o transnacional. Por ejemplo, el caso en el cual el alumno habrá de fundamentar y diseñar la implementación de un Programa de Investigación Traslacional en Unidades de Salud para participar en Proyectos Internacionales de Innovación en la Práctica Médica.

Con este tipo de actividades se desarrollan las competencias declaradas en el currículo de grado.

Esta modalidad, de actividades formativas son apreciadas en el ámbito educativo porque propician la formación integral al desarrollar competencias blandas, profesionales y directivas. No obstante, las actividades que se basan en lenguaje natural escrito ubican a los profesores ante el reto de emitir una evaluación, debido a la subjetividad implícita en el lenguaje natural, propias de la redacción libre durante la participación en foros o la elaboración de textos.

Desde el campo de la Tecnología para la Educación se plantea a los Sistemas Expertos para el reconocimiento de lenguaje natural como un recurso para la evaluación automatizada de las actividades basadas en lenguaje natural escrito.

En este trabajo se expone la experiencia de un grupo docente que incursiona en el diseño de un prototipo de sistema experto para la evaluación de estas actividades en el marco de una institución de educación superior en modalidad online.

Esta experiencia se ubica en la primera fase del proceso de ingeniería de

software que consiste en la definición de requerimientos de los usuarios; fase denominada ingeniería del conocimiento en el terreno especializado de los sistemas expertos. El resultado preliminar muestra las necesidades de transformación organizacional docente dirigidas a la normalización del diseño instruccional y establecer un gobierno informático que facilite la representación formal del conocimiento explícito como recurso para desarrollar la capacidad multidisciplinaria de interacción significativa entre docentes especialistas del conocimiento a evaluar y los ingenieros del conocimiento responsables del diseño del software. En adición, al incorporar en el sistema experto actividades de diversas especialidades disciplinarias el proceso de ingeniería de software demanda la implementación de procesos más amplios en la organización para propiciar la gestión del conocimiento, en el grupo multidisciplinario, que implican una estructura y funcionamiento que asegure el contexto de caos creativo para la producción de recursos basados en el conocimiento y la información, los cuales se constituyen en capital intelectual de la institución educativa.

LOS SISTEMAS EXPERTOS Y SU BASE EN EL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

El reconocimiento de lenguaje natural es un área de la inteligencia artificial cuya instrumentación es ampliamente desarrollada por los sistemas expertos, de información basada en el conocimiento.

La dificultad subsiste cuando es necesario reconocer los componentes de un conocimiento especializado y sus relaciones, con el objeto de establecer la estructura y funcionalidad que aseguran la factibilidad de su sistematización y automatización informática porque estos componentes y relaciones subyacen a la subjetividad [e inconciencia] del especialista, es decir, la dificultad consiste en reconocer la lógica de significaciones que determinan el esquema de acción durante las decisiones que toma el individuo, en esta experiencia nos referimos al docente, que es poseedor del conocimiento especializado.

MARCO DE REFERENCIA

Para sustentar el proceso de análisis y las interpretaciones que aquí se vierten establecemos un marco de referencia multidisciplinario que integra fundamentos del área informática y computacional, del área administrativa y gerencial, así como, del área pedagógica.

METODOLOGÍA

Nuestra propuesta consiste en el diseño de un Sistema Experto, en

versión prototipo, con información basada en el conocimiento especializado de los diferentes profesores para la Evaluación Automatizada de Actividades Formativas con Lenguaje Natural Escrito en la distintas asignaturas y titulaciones. Nos ubicamos en la fase de diseño de la ingeniería de software, concretamente en la definición de requerimientos para la funcionalidad del sistema que radica en proporcionar al profesor la evaluación sugerida de las actividades basadas en lenguaje natural escrito de forma automatizada.

RESULTADOS PRELIMINARES

El propósito inicial de nuestra investigación, se ubica por asociación natural en el campo de la inteligencia artificial, no obstante, reconocemos que la tecnología educativa debe integrarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado y a las competencias docentes, así como a la estructura y al funcionamiento de la organización, inmersa en un entorno social dinámico. Es por ello, que observamos la complejidad del desarrollo de un prototipo de sistema experto para la evaluación automatizada de actividades basadas en lenguaje natural escrito desde una perspectiva interdisciplinaria. Desde esta óptica se fundamenta la exposición de los resultados iniciales, que a continuación se describen, ubicados en el terreno de la actividad educativa.

CONCLUSIÓN

Además del diseño preliminar del sistema experto, el resultado de este caso de estudio piloto referido al caso de las actividades formativas para la formación en la administración en salud, nos ha mostrado la utilidad de la metodología propuesta y nos dirige a solventar las necesidades de transformación organizacional como el primer paso esencial para proceder con el desarrollo de la tecnología educativa que nos planteamos como alcance final del proyecto amplio de investigación.

En el tenor de los hallazgos complementarios y aprendizajes pudimos ubicar tres aspectos fundamentales que nos dirigen a incorporar las perspectivas interdisciplinarias y de la complejidad de los sistemas organizacionales en la continuidad investigativa.

Aspectos sociales de la educación

Sexualidad con Sentido en las aulas

María Camila Torres Conde, Diana Carolina Vanegas Moreno
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario / Universidad del Rosario,
Colombia

En las últimas décadas la educación sexual integral y completa se ha venido implementado en las diferentes aulas académicas, principalmente en la primaria y secundaria, ya que se han demostrado los aportes positivos y preventivos que tiene dentro de la población estudiantil. Por lo anterior, en algunos países impartir clases de educación sexual está constituido dentro de la legislación, y su aplicación muchas veces, cuenta con veedores gubernamentales e internacionales. Sin embargo, a lo largo de nuestro proceso académico dentro de la Universidad del Rosario, evidenciamos que los jóvenes universitarios presentaban deficiencias y falencias en sus conocimientos respecto al tema, y también eran más propensos a realizar prácticas sexuales de riesgo. Por eso desde el año 2019, se implementa un programa llamado Sexualidad con Sentido, cuyo objetivo consiste en educar en sexualidad y salud sexual a nuestros jóvenes. Buscando así mejorar y reforzar las bases de conocimiento con las que llegan, siendo capaces de implementar prácticas sexuales seguras, responsables y consensuadas, permitiéndoles disfrutar su sexualidad plenamente.

Desde sus inicios, el programa ha buscado abarcar diferentes temas en esta área, usando medios como en vivos en plataformas como Instagram, Facebook y Zoom; así como actividades presenciales magistrales para grupos diversos. Contando siempre con el acompañamiento de profesionales en sexología, psicología, psiquiatría, ginecología, medicina general y sociología. Logrando un impacto significativo, que se evidenció en el aumento progresivo de sus participantes, lo cual se sustenta en un crecimiento del 73.3% solo en el primer año. Sumado a esto estas intervenciones han recibido buena evaluación por parte de los estudiantes, lo cual se ve evidenciado en los comentarios post actividades, donde es frecuente encontrar opiniones como: "Muy chévere que toquen estos temas sin Tabú, nos enseñan a tener una sexualidad responsable". "Es un tema que nosotros los jóvenes en especial necesitamos saber y más aún

por un profesional, ayuda a resolver un montón de dudas y genera un ambiente seguro que es sumamente necesario”.

Así mismo, el programa ha permitido la captación de jóvenes interesadas en iniciar planificación familiar, donde desde el 2019 a la fecha contamos con 162 jóvenes adheridas al programa, lo que representa un aumento del 72% de las inscritas comparado con el año 2019. Dentro de estas asesorías se les realiza educación y consejería en salud sexual de forma personalizada.

Adicionalmente, el programa ha contado con el apoyo de entes distritales en salud, dando acompañamiento educativo y realizando jornadas de tamizaje para infecciones de transmisión sexual. Donde, para el año 2019 se realizaron 52 pruebas y para el primer semestre del año 2022 se realizaron 228 pruebas, logrando un aumento del 300% comparándolo con el año inicial.

En consecuencia, y debido al impacto positivo del programa, desde el segundo semestre del año 2021, se abre una asignatura que lleva el mismo nombre, donde se forman en sexualidad de manera magistral y a profundidad, a los estudiantes interesados. La cual ha contado con la participación a la fecha de 63 estudiantes. A quienes al inicio de la clase se les practicó una encuesta, donde el 68.4% respondió que la educación sexual la recibió de las experiencias vividas, así mismo al finalizar la asignatura, se recibieron comentarios acerca de la misma, donde se exalta “el empoderamiento que se logró para poder hablar sobre sexualidad.”

El propósito de la ponencia a realizar es el de exponer nuestra experiencia y resultados obtenidos desde la creación del programa Sexualidad con Sentido, así como la impresión y opinión de los jóvenes respecto al mismo, ya que consideramos que este tipo de actividades y asignaturas deberían hacer parte del pensum académico de las instituciones educativas para minimizar los riesgos que se pueden presentar al tener prácticas sexuales inseguras y no contar con una educación sexual de calidad. Reduciendo así la deserción académica, embarazos no deseados, disminuyendo las estadísticas en relación a infecciones de transmisión sexual en jóvenes e incentivando la inclusión y tolerancia respecto a la diversidad.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Universidad, estudiantes y comunidad de aprendizaje: WhatsApp como promotor en la construcción del nuevo espacio tecnológico, geográfico y social

Mauricio Olivera, Varenka Parentelli Lucas
Universidad de la República, Uruguay

Según un estudio de Radar (2019) nueve de cada diez usuarios en Uruguay utilizan WhatsApp para comunicarse y promedialmente cuatro de cada diez integran cinco o más grupos. Asimismo, Radar (2020) señala que el 93 % de los uruguayos dedican un tiempo promedio de 5,6 horas al día a internet.

Asimismo, se constata que hay una tendencia al crecimiento de la conexión a internet de los jóvenes y del uso de las tecnologías de redes sociales para compartir y buscar información (Olivera, 2020a). Debido a que los estudiantes tienen múltiples oportunidades para mejorar el aprendizaje y acceder a la información más reciente al conectarse con grupos de aprendizaje y otros sistemas educativos, las redes sociales son sitios que ocupan un lugar fundamental en la educación. Sumado a lo anterior, algunos estudios señalan que los sitios de redes sociales son fundamentales en la educación (Martín Barbero, 2006; Greenhow y Robelia, 2009a; Scolari, 2018) y otros estudios muestran que los estudiantes intercambian información al conectarse entre ellos a través de las redes sociales (Olivera, 2020a).

En este contexto, y considerando que el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en relación con el estudio académico ha sido poco explorado científicamente, esta investigación se propuso avanzar en el conocimiento y el alcance, así como en las características del uso de TIC, en relación con el acceso a los materiales de estudio en internet dentro del entorno educativo superior, a partir de una muestra censal autodirigida de los estudiantes activos de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) y con un enfoque cualitativo.

Las apropiaciones que los estudiantes de la FIC de la Udelar de Uruguay hacen de las TIC para acceder e intercambiar los materiales de estudio en

Internet, teniendo en cuenta sus prácticas digitales en las redes sociales, a partir de una encuesta autoadministrada (N=1300), grupos de discusión (N=22) y una entrevista en profundidad a la coordinadora del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Facultad. Las dimensiones del formulario se dividieron en tres secciones: Acceso y uso general de TIC; Canales de comunicación en la FIC; y Habilidades. Se tomó como universo de estudio a los “estudiantes activos” definidos como aquellos que tuvieron actividad en los últimos dos años. Para segmentar a los estudiantes encuestados se relevó el perfil socio-demográfico básico. Se optó por dejar fuera de la muestra a los estudiantes de inicio de carrera, porque se consideró que aún no tenían incorporadas las prácticas y los usos tecnológicos en relación al tiempo y a la apropiación de los materiales de estudio. Con el fin de profundizar en los aspectos subjetivos (significados y apropiaciones de las plataformas virtuales de estudio) se aplicaron dos técnicas cualitativas: la entrevista en profundidad y los grupos de discusión.

La combinación y triangulación de estas técnicas confirman que los estudiantes han generado un nuevo escenario tecnológico y reticular a partir del uso de Whatsapp, en la mediación comunicacional e informacional, transformando sus prácticas y estrategias de estudio, el acceso y la apropiación de los materiales de estudio (formales e informales) y de la información institucional. Los hallazgos, las líneas futuras de investigación y las implicaciones se discuten en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje que denominamos: nuevo espacio Tecnológico, Geográfico y Social (TGS).

Las formas emergentes de relacionamiento y las construcciones tecnosociales surgen como consecuencia del despliegue de las nuevas tecnologías e internet deja de ser solo una herramienta que permite relacionarnos de otra manera con el territorio y lo social, con el espacio, el tiempo y el lugar y demuestra que debería ser entendida como un espacio social en sí mismo, donde las relaciones se hacen y están presentes. En este sentido, como conclusiones de esta investigación, se observa que los estudiantes que comparten los espacios TGS deben transitar y adaptarse a un nuevo paradigma mediacional compuesto por novedosas formas de intervención y apropiación social, que crean, al mismo tiempo, nuevas dinámicas y lógicas de relacionamiento: intercambio de roles emisores y receptores de comunicación, relaciones y participaciones en redes virtuales digitales, modos y formas de compartir, modalidades de gobernanza del territorio virtual, etc (Olivera y Parentelli, 2021).

Así dispuesto, los nuevos espacios TGS dan cuenta de la revolución y redimensionamiento de varios aspectos relacionados a la convergencia de recursos y funcionalidades que contribuyen a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje; formas diferentes de relacionamiento regladas por

prácticas tecnocomunicacionales en las cuales se condensan otras lógicas de relacionamiento con el espacio, el tiempo y el lugar; la articulación de saberes y aprendizajes y del conjunto de prácticas y representaciones que median las relaciones entre la cultura y la tecnología; la concepción de fenómenos de integración y exclusión informacional y comunicacional; y las formas de conexión heterárquicas y creativas (Olivera y Parentelli, 2021).

Lo expresado hasta aquí, como resultados y conclusiones de la investigación que se presenta, pone en evidencia la conformación de una comunidad virtual para el aprendizaje, a través de la construcción colaborativa de estrategias con un fin común, constituida por los espacios TGS y regulada por los mismos estudiantes.

Aspectos sociales de la educación

An Introduction to Critical Literacy in a Group of Fourth Graders Through Critical Literacy Questions (CLQ) and Multimodal Texts

Adriana López Gómez
Marymount School Medellín, Colombia

This study was carried out in a group of fourth-graders in a private school in Medellín, Colombia. I designed and used a set of critical literacy questions (CLQ) based on the four dimensions of critical literacy proposed by Lewison et al. (2014). Participants read and analyzed multimodal texts about food and their influence in their context and lives. The study involved class discussions using CLQ to analyze the selected multimodal texts followed by students' design of multimodal texts responding to these questions. As a qualitative study, data collection included class discussions, observations, students' artifacts, and interviews. The findings of this study confirm the limited amount of multimodal and critical literacy practices in this group of fourth-graders, the potential for its development at an elementary level by the use of CLQ, the ability of elementary students to question texts and messages, and their motivation towards social action and involvement. The study concluded that multimodal texts and critical literacy questions work satisfactorily, proving an effective strategy to develop a student's critical literacy perspective by promoting social awareness, disruption of their commonplace, interrogation of texts, and motivation for the transformation of their context.

Metodologías educativas

Describiendo el perfil del buen profesor: perspectivas de los directores, docentes y estudiantes

Andrea Eva Otero-Mayer, Esther López Martín, Eva Expósito-Casas
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

Las competencias y características docentes constituyen una de las principales fuentes de variación del rendimiento académico del alumnado, representando hasta el 30% de las diferencias en el desempeño de los estudiantes (Hattie, 2003). Los trabajos de revisión, como el realizado por Hattie (2009), han permitido identificar las actuaciones docentes que se vinculan de una manera más positiva con el rendimiento del alumnado. Entre estas actuaciones, se encuentran aquellas relacionadas con el correcto establecimiento de objetivos, la proporción de una cantidad adecuada de retroalimentación, la realización de una evaluación formativa o el uso de estrategias que promuevan el aprendizaje autorregulado. En vista de lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo identificar el perfil competencial del buen profesor desde la perspectiva de los equipos directivos, docentes y estudiantes. Por tanto, mediante este trabajo se pretende contribuir a la construcción del perfil del buen docente.

Para ello, se ha establecido un diseño descriptivo cualitativo, llevándose a cabo grupos de discusión para la recolección de datos. El muestreo ha sido no probabilístico e incidental, estableciendo la Comunidad Autónoma como único criterio de selección para garantizar la variabilidad geográfica. El guion utilizado en los grupos de discusión se ha estructurado de acuerdo con las competencias personales identificadas en una revisión previa de la literatura. La información se ha analizado mediante el programa ATLAS.ti 9.

Los resultados muestran la importancia de las competencias personales en el perfil del buen docente, reflejadas a través de la cantidad y variedad de actuaciones surgidas en los diferentes grupos focales. Si bien se han observado diferencias en la importancia concedida por los diferentes agentes a cada una de las competencias evaluadas, algunos aspectos como el compromiso permanente con la profesión docente y la proporción

de atención individualizada a los estudiantes han sido muy valorados por los tres grupos.

Aspectos sociales de la educación

Educación a distancia en preescolar durante la pandemia por COVID-19: retos y dificultades en una comunidad rural del estado de Guerrero, México

Leslie Karime Serrano Ocampo
Universidad Autónoma Metropolitana, Mexico

En México, el primer caso confirmado de COVID-19 se confirmó el 28 de febrero de 2020 y para el 14 de marzo, con 41 casos confirmados, la Secretaría de Salud, en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), desplegaron un comunicado para presentar las medidas de prevención contra la enfermedad en las escuelas mediante la estrategia del distanciamiento social (también conocido como Sana distancia). Así mismo, se anunció la suspensión de clases del 23 de marzo al 17 de abril. Fue entonces cuando se comenzó a hablar de la puesta en marcha de un programa de educación a distancia, para que los niños continuaran con su aprendizaje en casa. El día 20 de marzo la SEP informó que, durante la suspensión de clases, se implementaría el programa auxiliar emergente Aprende en casa por TV y en línea mediante la televisión, radio e internet. Sin embargo, este programa se ha prolongado hasta el retorno a clases presenciales dos años después.

Si bien, esa fue una opción para que los niños no perdieran el ciclo escolar y continuaran con su aprendizaje, representó un reto para los actores involucrados en la educación de los niños (familias, maestros y los propios niños). Sobre todo, para los niños que viven en las comunidades rurales donde se carece de luz eléctrica, televisión, internet, televisión, computadoras, telefonía celular, etc. haciendo que la brecha de aprendizaje se acentúe.

Metodologías educativas

Enseñar Historia Económica a partir de una nueva técnica docente: el microlearning

Javier Puche Gil
Universidad de Zaragoza, Spain

El uso de las nuevas tecnologías impregna prácticamente todas las áreas de nuestra vida cotidiana y el ámbito de la educación no ha sido ajena a este proceso de cambio, volviéndose en parte cada vez más virtual, y parte de sus contenidos, más especializados. La pandemia del coronavirus no ha hecho sino acelerar este proceso de transformación digital, influyendo tanto en la irrupción de nuevas metodologías como en la selección, análisis y evaluación de los contenidos. La tendencia del microlearning (microaprendizaje en español), basado en el consumo y aprendizaje de pequeños contenidos formativos a través de dispositivos móviles, es un buen ejemplo de ello, consolidándose como un novedoso modelo de enseñanza alternativo frente a las tradicionales clases magistrales donde el profesor explica simplemente la lección a sus alumnos sin apenas interacción. Según los especialistas, a los alumnos les interesan contenidos actualizados, de corta duración y digeribles, como por ejemplos vídeos de un máximo de 10-15 minutos de duración, pequeños contenidos Web, audios, y todo ello a su vez combinado con la agregación de actividades online (programadas o en tiempo real en el aula) para poder interactuar con ellos, como el uso de preguntas abiertas, cuestionarios, debates colaborativos, etc. Se trata de una técnica de trabajo que se adapta muy bien a cualquier metodología docente. Esta propuesta presenta una experiencia práctica de microlearning aplicado a la enseñanza universitaria de la Historia Económica. A partir de esta técnica y del empleo de varias plataformas multimedia, la práctica analiza algunos hechos relevantes en la historia económica mundial, como los orígenes históricos-intelectuales del Estado de bienestar o el estallido del crac de 1929.

Metodologías educativas

Factores estresantes presentes en docentes de nivel primaria pública ante el regreso a clases

Erika Paola Aguilar Velázquez, Mitzi García Ávila, Montserrat Morales Hernández, Sara Unda Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico

El presente artículo tuvo como objetivo determinar los principales estresores presentes en docentes de nivel primaria pública ante las condiciones del regreso a clases presenciales ante la pandemia de COVID-19, además, de definir el estresor con mayor prevalencia y conocer nuevos factores estresores. Para este fin, se realizó un estudio cualitativo de corte transversal y de alcance exploratorio. Durante la recolección de datos se empleó una entrevista semiestructurada aplicada en 4 grupos focales, con una muestra total de 20 profesores de nivel primaria pública del Estado de México y CDMX de primero a sexto grado. Para la selección de los participantes se empleó un procedimiento no probabilístico, por disponibilidad de voluntarios. Posteriormente se realizó la interpretación de resultados y categorización de los estresores a través del programa Atlas.ti. Se obtuvieron así, 13 categorías, de las cuales, 5 fueron nuevas; miedo al contagio, rezago educativo, miedo a la irresponsabilidad de los tutores, reajuste en su calidad de vida y miedo a la ineficacia de la vacuna. Finalmente, se obtuvo el estresor con mayor prevalencia: desarrollo profesional. El análisis de estos datos invita a las autoridades educativas correspondientes a tomar en cuenta los factores encontrados debido a que podrían afectar al desempeño del docente, presentándose como obstáculos dentro de la vida personal y laboral, repercutiendo así sobre el proceso de enseñanza. Además, que en futuras investigaciones se realice una indagación acerca de los estresores presentados en escuelas del sector privado con el fin de conocer en cuál sector se ha generado una mayor presencia de factores estresantes tras el regreso a clases presenciales y se opte por una solución y seguimiento a los factores presentados.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Gamificación de la asignatura de Introducción a la lógica, en un modelo universitario de educación a distancia

Ana Gabriela Bejarano Salazar, Roy Aguilera Jinesta, Jorge López Gamboa

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

La siguiente investigación mixta muestra los resultados parciales de una propuesta metodológica aplicada durante el segundo cuatrimestre del 2021 para el desarrollo de habilidades lógico matemáticas en la programación por medio del uso de diversos componentes de la gamificación. Se realizó una tabla resumen de contenido analítico de varios autores donde se contrastaban los elementos planteados por Bell (2018), Yu Kai Chou (2019), Werbach y Hunter (2012) y Kapp, Blair y Mesch (2014); donde se analizó la viabilidad técnica de implementación en la plataforma virtual en línea y la pertinencia pedagógica de la aplicación en una asignatura universitaria de introducción a la lógica, donde se utilizan los conceptos de tipos de datos, variables, constantes, estructuras de control y estructuras de repetición para la programación de problemas computacionales. Se emplearon diversas técnicas para la triangulación de datos, entre ellas un libro de códigos con las notas obtenidas en los instrumentos de evaluación de la población estudiantil, entrevistas a docentes y cuestionarios a estudiantes, de la población total de 50 estudiantes participaron de manera voluntaria en la propuesta 28 personas. Dentro de los resultados obtenidos, se logró un mejoramiento en el rendimiento académico al trascender de una promoción del 41% de aprobación de la asignatura en un modelo no gamificado, a un 60% con la propuesta gamificada y se obtuvo mejoras en los promedios de las actividades evaluativas de entre un 5% y un 8%.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Influencia del género en el conocimiento y uso de las TIC del alumnado universitario

Alexander Constante Amores, David García Fresnadillo, Julio Ramírez, Florencio Moreno Jiménez, María Rocío Cuervo Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid, Spain

El objetivo de la siguiente investigación es estudiar la influencia del género del alumnado universitario en los conocimientos y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La metodología del estudio se caracteriza por ser de carácter cuantitativo con un diseño no experimental. Se ha utilizado una muestra de 163 estudiantes de primer curso del Grado en Óptica y Optometría, Grado en Biología, Grado en Química y Grado en Ingeniería Química de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), de los cuales el 40% son hombres y el 60% mujeres. La variable dependiente es cada una de las dimensiones (conozco, uso, considero, estilo de aprendizaje) del cuestionario REATIC, mientras que la variable independiente es el género (hombre o mujer) del alumnado encuestado. Se ha utilizado la prueba t de Student mediante el programa estadístico R versión 4.3.1, ya que se cumplen los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas. Los principales resultados indican que la única variable que ha resultado estadísticamente significativa es el uso de las TIC. Específicamente, las mujeres usan más las TIC que los hombres y esas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto medio ($d = -0.378$). Concretamente, lo que más utilizan las estudiantes son portales de vídeos on-line (youtube), buscadores en la red (e.g.: Google, Yahoo) y programas básicos como procesador de texto (Word), hoja de cálculos (Excel) o presentación de diapositivas (Powerpoint). Por tanto, en la muestra seleccionada de estudiantes de facultades de ciencias de la UCM se ha evidenciado una misma importancia de las TIC, independientemente del género del estudiante, en cuanto al conocimiento, consideración y participación de las mismas en el estilo de aprendizaje del alumnado.

Metodologías educativas

Juego de rol como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia

Camila Patricia Azócar de la Cruz
Universidad Alberto Hurtado, Chile

El aprendizaje de la Historia requiere del desarrollo de diversas habilidades propias de la disciplina como son: el pensamiento histórico, análisis de fuentes históricas, desarrollo de la conciencia histórica, la empatía histórica, entre otras, las cuales no pueden ser trabajadas en su totalidad en la sala de clases si se sigue con el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, tampoco son evaluadas a cabalidad si se usa la evaluación escrita como herramienta principal.

A continuación, se presenta un avance respecto al estudio de, como metodología didáctica, el trabajo con los juegos de rol en la sala de clases, metodología que lleva al estudiante, por medio de la investigación histórica y sobre todo al trabajo con fuentes, a situarse en una temporalidad diferente, comprender que los actos de los sujetos históricos se basan en su contexto, para finalmente comprender que todos somos parte de un contexto y temporalidad que, en alguna medida, determina nuestros actos. Todo esto sumado al trabajo colaborativo y la posibilidad de desarrollarlo a lo largo del año escolar, a través de la idea del juego de rol.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

La Educación Transmedia: Incidencia del uso de las Tecnologías en el contexto de la pandemia y su relación con el aprendizaje

Neyda Zamora, Everardo Víctor Jiménez, Daniel Henry Peña,
Yudith Elieth Navarrete
Fe y Alegría, Nicaragua

La investigación se realizó por el interés de conocer la incidencia que la tecnología tuvo durante el confinamiento en el contexto de pandemia y su relación con el aprendizaje del estudiantado en la actualidad. Se tomó como base, el estudio realizado por la Fundación ETEA sobre "...el cierre de escuelas debido a la COVID 19 en Nicaragua...", en centros escolares de Fe y Alegría, desde mediados de marzo del 2020 y la consecuente necesidad de recurrir a la didáctica a distancia. Uno de los objetivos que pretendía esta investigación era "conocer la disponibilidad de acceso a TIC, internet y dispositivos digitales en el hogar" (Accerenzi, y otros, 2020). A partir de este objetivo, el equipo de investigación formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál fue la incidencia de la tecnología durante el confinamiento en el contexto de la pandemia y su relación con el aprendizaje del estudiantado en la actualidad? Para dar respuesta a esta interrogante, el equipo se propuso realizar una investigación de tipo mixta, con un nivel de integración inter método mediano, pues, "[hubo] triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, [para] la obtención de nuevos datos mixtos" (Villalobos, 2027, p. 396) En esta investigación participaron una población de 2804 estudiantes de 7° a 11° grado y docentes de secundaria de 9 centros educativos atendidos por Fe y Alegría Nicaragua. Para fines de la investigación se obtuvo una muestra de 774 estudiantes, aceptando un 95% de confianza y un margen de error del 3%. Cabe señalar que, a través de la triangulación se contrastaron, datos cuanti y cuali, con la teoría existente, para determinar la incidencia que la tecnología tuvo durante el confinamiento en el contexto de pandemia y su relación con el aprendizaje del estudiantado en la actualidad.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

La técnica "Personas": cómo aplicarla correctamente, un ejemplo para usuarios de la Generación Z

Germán Rodríguez-Perujo
Universidad Complutense de Madrid, Spain

La ponencia versa sobre la técnica "Personas". Esta técnica se utiliza en procesos de creación digital del marketing, la publicidad, y la comunicación persuasiva en general. Procesos frecuentemente vinculados a creación de interfaces de usuario, como por ejemplo una web o una app. Desde hace años se ha versionado en otras formas como el Buyer o Customer Persona, utilizándose en muchos procesos creativos de la publicidad y el marketing en general además del estrictamente digital.

La ponencia se concibe como una guía de aplicación de la técnica para la creación de las llamadas "Personas Provisionales" que se formulan al inicio de un proceso creativo normalmente de una manera general, para luego ir evolucionando a lo largo de todo el timing de un proyecto concreto. Esta guía de creación se ilustra con la ejecución de un ejemplo de creación de fichas de "personas" que representan a usuarios tipo, de la llamada generación Z, ya que éste es el perfil de target que ahora mismo se encuentra por edad, mayoritariamente en las aulas. Y es que la técnica "Persona" se puede vincular a cualquier actividad que implique la necesidad de tener empatía o conocer cómo se comporta y piensa el usuario. Es frecuente hoy en día aplicarla a todo tipo de investigaciones científicas, y especialmente, a investigaciones médicas, dónde se ejecuta para representar a pacientes tipo. La ponencia aspira a motivar en la medida de lo posible a la utilización de esta técnica en la educación, para representar a los perfiles de estudiantes tipo.

Ciencia, tecnología e innovación en la educación

Percepción de los docentes del Programa Académico de Educación Inicial de una Universidad Privada de Lima, respecto a la carpeta docente virtual

Yrene Gloria Chamorro Bacilio, Heraclio Campana Añasco
Universidad César Vallejo, Peru

El presente artículo tiene como objetivo describir la percepción docente respecto a la Carpeta Docente Virtual (CDV), para tal fin se desarrolló una investigación descriptiva con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, donde la población de estudio estuvo conformada por los 63 docentes del Programa Académico de Educación de una universidad privada de Lima, a quienes se les aplicó un cuestionario compuesto por 19 ítems con respuesta en escala de Likert, y cuya confiabilidad fue determinada como alta mediante el Alpha de Cronbach.

La carpeta docente virtual es una estrategia formativa que favorece la práctica docente reflexiva utilizada por los docentes, quienes programan, desarrollan y evalúan, en ese espacio, las acciones educativas que desplegarán con los estudiantes en su proceso formativo en forma progresiva. Además, la comunicación interactiva que contiene el registro del aprendizaje resalta los procesos docentes de construcción del currículo, la enseñanza, la evaluación, y las metodologías pedagógicas del docente, como expresión de sus esfuerzos, progresos y logros.

El análisis de las respuestas al cuestionario se realizó a través de tablas de distribución de frecuencias que describen los resultados finales de la variable de estudio y de sus respectivas dimensiones. Los hallazgos más significativos indican que los docentes perciben favorablemente la carpeta docente virtual en su estructura, como aporte a su desempeño docente, en su elaboración y que los indicadores de la CDV representan el desempeño docente como estrategia de gestión pedagógica.

[Tema Destacado] Educación y comunicación transmedia: nuevas narrativas.

Uso de redes sociales como estrategia pedagógica en el curso de Práctica en Responsabilidad Social

Claudia Marcela Benavides Clavijo
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

Esta propuesta presenta la experiencia que se vivió al momento de realizar una investigación sobre el uso y aplicación de las redes sociales como fuente de emprendimiento social en los estudiantes que hacen parte del ejercicio de PRS – Práctica en Responsabilidad Social de UBVD. El estudio se desarrolló bajo una metodología que hizo uso de un enfoque cualitativo y tres pasos en el que el primero obedeció a retomar los instrumentos participativos y definir que se utilizará la entrevista estructurada. El segundo paso que examina la información conforme con una matriz de análisis que comprende los sub-ejes. Un tercer paso que relaciona la síntesis que surge al profundizar en un recorrido histórico desde los principales actores. A su vez, la aplicación se realizó con una muestra de 20 estudiantes inscritos en el curso de PRS – Práctica en Responsabilidad Social. Los resultados y conclusiones permiten identificar que el emprendimiento social se convierte en una actividad ligada tanto a acciones cívicas, de emprendimiento y sociales en tanto que contribuye en la consolidación de empresas para poder generar una fuente de sostenibilidad y hasta de inclusión en los estudiantes.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

WWW.GKACADEMICS.COM

