

Praxis educativa, Inclusión e innovación TIC en la Educación Superior

Editores:

Clara Janneth Santos-Martínez

David Jerónimo Luquetta-Cediel



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**
Barranquilla, Atlántico

Praxis educativa, inclusión e innovación TIC en la Educación Superior

Editores

Clara Janneth Santos-Martínez
David Jerónimo Luquetta-Cediel



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**
Barranquilla, Atlántico



Catalogación en la publicación. Universidad Autónoma del Caribe. Departamento de Bibliotecas.

Praxis educativa, inclusión e innovación TIC en la Educación Superior / editores, Clara Janneth Santos-Martínez, David Jerónimo Luquetta-Cediel. -- Barranquilla: Sello Editorial Universidad Autónoma del Caribe, 2020.

169 páginas.

Ilustraciones y fotos a color.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5431-21-8.

1. Educación – Investigaciones – 2. Innovación educativa – Investigaciones.
3. Modelos educativos – Educación superior. 4. Educación digital – Investigaciones.
5. Humanismo digital. 6. Competencias educomunicativas.
I. Santos-Martínez, Clara Janneth. II. Luquetta-Cediel, David Jerónimo. III. Tít.

CDD: 371.334 P919

Universidad Autónoma del Caribe

©2020

ISBN: 978-958-5431-21-8

Editores: Clara Janneth Santos-Martínez,

David Jerónimo Luquetta-Cediel

Corrección de estilo:

Clara Janneth Santos-Martínez

Milena Ortiz Hernández

Diseño/Diagramación: Daniela Navarro, Ever Cabrera García

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento informático para su uso comercial, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes. Praxis educativa, inclusión e innovación TIC en la Educación Superior.

© 2020, Clara Janneth Santos-Martínez,

David Jerónimo Luquetta-Cediel (Editores),

E-mail: janneths@hotmail.com,

dluquetta@hotmail.com

© 2020 Editorial: Universidad Autónoma del Caribe. NIT: 890.102.572-9

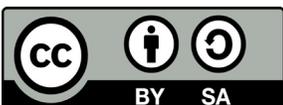
Dirección: Calle 90 # 46 - 112, en Barranquilla, Colombia. Depósito legal: No necesario para ediciones digitales abiertas.

Web: <https://www.uac.edu.co>

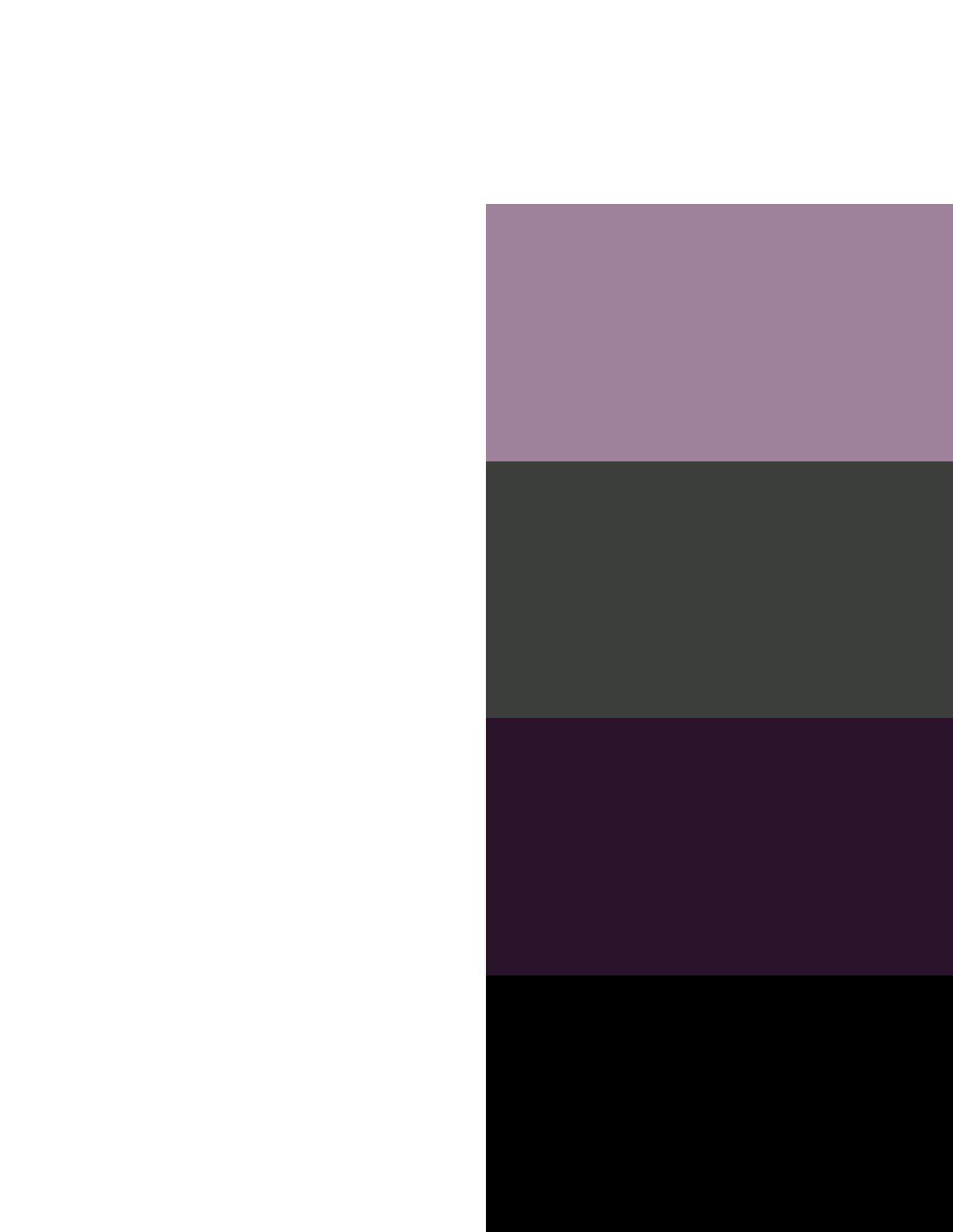
Tel: (00 57) 300 374 06 20

ISBN: 978-958-5431-21-8

¡Esta es una licencia de Cultura Libre!



Código de Licencia Creative Commons del E-Book: Praxis educativa, inclusión e innovación TIC en la Educación Superior



CONTENIDOS

13

COMPETENCIAS EDUCOMUNICATIVAS: HACIA EL HUMANISMO DIGITAL
Carmen Marta-Lazo

28

USO ADECUADO DE LAS TIC E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES
CON SÍNDROME DE DOWN
Harold Álvarez Campos, Martha Lucía Linares Ditta

40

REDES SOCIALES: EDUCACIÓN SUPERIOR EN SALUD E INTELIGENCIA EMOCIONAL
Almudena Barrientos-Báez, José Rodríguez-Terceño, David Caldevilla-Domínguez, Mario
Barquero-Cabrero

51

HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.
CREACIÓN DE COMUNIDAD A TRAVÉS DE SLACK
Alberto Dafonte-Gómez, Xabier Martínez-Rolán

62

COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD
Lewis Herney García Mora

76

EL TRABAJO POR COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO
María Pilar Molina Torres

90

THE NEED FOR KNIGHTS IN THE 21ST CENTURY: CHALLENGING
INDIVIDUALISM AND EXTREME EGALITARIANISM
Otto F. von Feigenblatt

100

PERCEPCIÓN E IMPLANTACIÓN EN ESPAÑA DE LA MODALIDAD
INDUSTRIAL DEL DOCTORADO EN COMUNICACIÓN
Luis Mañas Viniegra, Gema Bonales Daimiel

113

INCIDENCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA
Luis Nelson Mejía Muñoz, Judith Tavares Martínez

132

PROFESORES *INSTAGRAMERS*: *FOTOGRAFÍAS Y HASHTAGS* COMO
INNOVACIONES EDUCATIVAS
Graciela Padilla Castillo

150

NUEVOS CONCEPTOS DE FORMACIÓN DIGITAL DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
Guido Poveda Burgos



PRÓLOGO

David Luquetta Cediell

Doctor en Ciencias Sociales

<https://orcid.org/0000-0002-6541-1973>

Clara Janneth Santos-Martínez,

Doctora en Ciencias de la Información y la
Comunicación

<https://orcid.org/0000-0002-9526-4177>

La emergencia de nuevas ciudadanía en el siglo XXI parte de contextos subterráneos, alternativos, no convencionales. Por lo menos no iguales a cuando fuimos educados -o aconductados- el siglo pasado. Las generaciones son líquidas y digitales. O como se dice coloquialmente, vienen con otro ‘chip’. Esto genera nuevas posturas ontológicas y culturales, con nuevas necesidades y formas de comunicarse. La academia de manera muy flemática ha tratado de cogerle el paso a estas nuevas realidades sin lograr mayores avances. Venimos viviendo de glorias pasadas. La educación como una de las instituciones que influyen en gran medida en la construcción del ser y de la sociedad desde los procesos culturales- ha querido enaltecerse de forma ególatra, si se me permite usar la expresión. Sin ser capaz de mirarse y reflexionar sobre sus muchos fracasos. Arrastramos un lastre que nos mantiene unidos al pasado, a unas realidades y ciudadanía sumisas. Ya no somos, como sociedad, nada parecidos a las generaciones que dictaron -literalmente- los determinantes hegemónicos y homogeneizantes de la educación. Se nos fue impartida una educación que limitó la

capacidad de pensar por fuera de los moldes y quienes en la actualidad caímos en cuenta de que algo no está funcionando, según las necesidades de esas nuevas realidades e individuos, nos hemos dado a la tarea de idear formas de replantear la perspectiva pedagógica y acercarnos a los estudiantes desde otros paradigmas. Y no se trata solo de hablar diferente, se requiere un cambio de fondo y de forma.

Desde hace décadas Freire advirtió que la educación no es una transacción unidireccional. Hoy no solamente es nuestro deber apartarnos de esos modelos conductistas, sino que debemos romper con la normalidad, comenzar a pensar desde las fronteras. Permitir a los estudiantes asumir nuevos roles mucho más activos e interactivos. Y nosotros, pensarnos como mediadores de procesos orientados a ofrecer las condiciones y experiencias para la comprensión de la diversidad de realidades y la configuración social. No como dueños o legitimadores del conocimiento.

En este orden de ideas, nuestro deber es mirar el proceso de aprendizaje como una experiencia orgánica y holística. Jamás como un producto finito, sino como una permanente búsqueda por el crecimiento y enaltecimiento del ser humano en un contexto educativo. No se trata de formar mano de obra. La educación debe ser un sistema integrado que complemente la formación que los individuos traen de su casa, de la interacción con sus amigos, parejas, hijos o padres. La escuela, la universidad o cualquier ámbito académico, no puede ser visto como el claustro. Esa concepción de encierro está sobrevalorada y por demás rebatida por las nuevas formas de ejercer la ciudadanía, de comunicarse y de ser. Debemos ofrecer múltiples opciones de estar y hacer parte de la educación, no pasar por ella. La realidad actual nos obliga a construir otras formas de aproximarnos a los estudiantes, a nuevas formas de ver la educación, no podemos forzar a enmarcar a un estudiante en los lenguajes de lo normal cuando lo normal se ha transformado. Tampoco se trata de mancillar la educación, no es ceder por completo el lugar de la docencia, no se trata de darle el poder unilateralmente a los estudiantes. No se trata de ver ¿quién manda? Sino de establecer nuevas formas de construir sociedad.

Los estudiantes, y más los docentes, debemos ser conscientes de que la educación no es un proceso objetivo. Se trata de la interacción de un universo infinito de universalidades y subjetividades. Somos tan diversos como antiguos en el planeta, sin embargo, las formas de relacionarnos siguen estando marcadas por las jerarquías. Seguimos pensando que es el medio el que se tiene que adaptar a nosotros. Y es este, el modelo cultural que replicamos con los estudiantes. Es momento de hacer un alto en el camino, mirar los pasos que hemos dado, no re-correrlos, sino aprender de ellos y pensar con certeza adónde queremos que nos lleven los que siguen.

Es la educación la que debería estar marcando la pauta de la comprensión de los fenómenos psicológicos, antropológicos del individuo y sociológicos de la sociedad. Pero nos hemos quedado esperando que la sociedad nos muestre por dónde y es ahí donde vemos el porqué de las bajas matrículas en las universidades. No estamos a tono con lo que la sociedad y el ser realmente necesita. Seguimos aguardando a que la empresa nos diga en qué se emplean más los graduados de una carrera, pero no nos preocupamos por ofrecer a esos seres una oportunidad de desarrollo alternativa, o más compleja aún, sin ofrecer alternativas al desarrollo.

Como resultado de este panorama, la Universidad Autónoma del Caribe y sus investigadores han venido diseñando propuestas tendientes al fortalecimiento de las competencias blandas y no solo lo disciplinar. En concreto, el grupo Comunicación y Región de la mano de la investigadora Clara Janneth Santos Martínez, desarrolló el Proyecto Diseño e implementación de un modelo comunicativo para el fomento de la cultura de paz en la región Caribe atendiendo a la Responsabilidad Social Universitaria de donde resulta esta publicación con el propósito de incentivar la formación para la paz desde el contexto educativo.

Los editores, a su vez, realizaron una cuidadosa selección de textos en la que los docentes aportan metodologías rupturistas para abordar la interdisciplinariedad comunicación y educación. Si bien, los aportes evidencian praxis e investigación rigurosa y metódica, el texto desborda actualidad innovadora con el uso de las TIC y un lenguaje científico que nos sitúa en el marco de la educación permanente y la educación mediática e informacional. Se evidencia, de este modo, que en un mundo globalizado de grandes y constantes movimientos sociales, es en el ámbito universitario donde se sigue produciendo conocimiento con sentido humanista para el siglo XXI.

Este libro: **Praxis educativa, inclusión e innovación TIC en la Educación Superior** aporta una pluralidad de perspectivas desde los valores humanistas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento; sitúa a diversos investigadores, de diferentes universidades y contextos en un mismo escenario para dialogar sobre las innovaciones que se dan en el aula que derivan en esfuerzo diario metódico por romper el paradigma tradicional y la comunicación vertical para incorporar metodologías constructivistas con visión plural e inclusiva. Dicho esto, no queda más que desearles encontrar en los siguientes textos una invitación, o mejor aún, una insinuación para atrevernos a pensar en nuevas formas y establecer nuevos propósitos.

Clara Janneth Santos-Martínez, Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación

<https://orcid.org/0000-0002-9526-4177>

David Luquetta Cediel, Doctor en Ciencias Sociales

<https://orcid.org/0000-0002-6541-1973>

COMPETENCIAS EDUCOMUNICATIVAS: HACIA EL HUMANISMO DIGITAL

Carmen Marta Lazo

Universidad de Zaragoza, España

cmarta@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde el Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID) nos basamos en la importancia del sentido de la transcendencia de la persona en función de la época que le ha tocado vivir. En esta era conectivista, el que hemos bautizado como “Factor Relacional” aplicado a la comunicación (Marta-Lazo y Gabelas, 2016) es el baluarte que caracteriza un mundo en red, en el que las interacciones entre los EMIRECs (Cloutier, 1973) son constantes. No obstante, como en épocas precedentes, lo que nos interesa es la recuperación del humanismo, en este caso digital, para afrontar una era caracterizada por la infopolución, en la que hay que recuperar los fundamentos que asientan la calidad informativa (Marta-Lazo, 2018). El eje vertebrador es la mujer y el hombre y sus acciones, creaciones y reacciones. Así, la tecnología quedaría en segundo lugar estando siempre a su servicio y no al contrario.

1.1. EL ÁGORA DIGITAL EN CIFRAS

Si bien, con el ánimo de ser eclécticos, no queremos basarnos en planteamientos tecnófilos ni tecnófobos, partiendo de una perspectiva equilibrada y siguiendo la terminología de Umberto Eco, no potenciaremos el pensamiento apocalíptico ni integrado. Al contrario, desde un planteamiento crítico fomentaremos aquellos aspectos que resulten positivos y analizaremos los que puedan ser contraproducentes, con ánimo de mejorarlos. En definitiva, el uso de las Tecnologías Relacionales de la Información y la Comunicación, TRIC, no tiene porque ser positivo o negativo, habrá que buscar un término medio, en función de los usos para los que se utilicen.

Como diagnóstico previo, partimos de una radiografía contextual sobre el uso de redes sociales. Si tenemos en consideración qué actividades se realizan a nivel mundial cada minuto en Internet, nos encontramos con cifras que pueden situarnos en la magnitud del fenómeno. Así, cada sesenta minutos, por ejemplo, existen 3,7 millones de búsquedas en *Google*, se ven 4,3 millones de vídeos en *YouTube*, se envían 481.000 tuits, se introducen 973.000 entradas en *Facebook*, se crean 2,4 millones de snaps o se ven 266.000 horas en *Netflix*.

Además, si nos centramos en el tiempo medio que cada día hace un ciudadano en Estados Unidos, nos encontramos, según Statista (2017), con que destina 5 horas 53 minutos a consumo digital y 3 horas 58 minutos a consumo de televisión, lo que sumado a la escucha de radio, lectura de medios impresos y otros consumos, llega a una cuantía de 12 horas, lo que revierte en la conexión de manera casi permante durante medio (véase Figura 1).



Figura 1. Tiempo medio de conexión de los adultos en EE.UU. Fuente: eMarketer (Statista, 2017).

El hábito de consumo de medios digitales se ha hecho tan habitual que en un estudio realizado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2017), queda constancia de que para un 76,4% de los encuestados sería muy o bastante difícil vivir sin Internet, para un 70% sin teléfono móvil, para un 61,1% sin correo electrónico, para un 55,3% sin mensajería instantánea. En la parte inversa de la gráfica (véase Figura 2) nos encontramos con los diarios y las revistas en papel, con un 13,1% y un 6,1%, respectivamente.

LO DIFÍCIL QUE ME SERÍA VIVIR SIN... (%) (MUY + BASTANTE DIFÍCIL)



Figura 2. Dificultad de vivir sin determinados medios. Fuente: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2017).

Sin embargo, no todos los segmentos de edad otorgan la misma prevalencia a las redes sociales o aplicaciones. Esta es una variable diferenciadora en echar más de menos a unas u otras. Así, los jóvenes entre 18 y 34 años se decantan más por Amazon, mientras que en la horquilla entre 35 y 54 años, *Facebook* y *Gmail* son redes más necesarias. Por lo que respecta a los mayores de 55 años, son quienes más necesitan el geolocalizador de *Google Maps* y el buscador de *Google* (véanse datos en Figura 3).

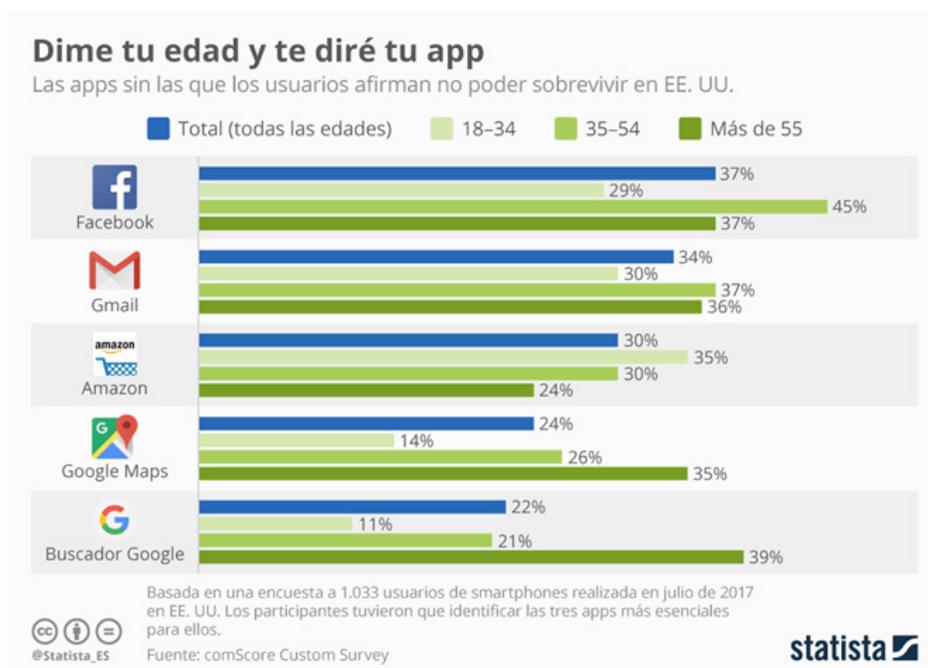


Figura 3. Reparto por edades de necesidad de APPs. Fuente: eMarketer (Statista, 2017).

De este modo, las aplicaciones y las redes sociales, en la actualidad, son cada vez más necesarios. Si bien los medios tradicionales de comunicación de masas, siguiendo la Teoría Ecológica, se decía que eran “exosistemas”, al suponer un contexto de referencia, pero al estar fuera del hábitat central del sujeto. Hoy, podemos decir que los social media se han convertido en un microsistema porque conviven de manera plena en cantidad y calidad de tiempos y espacios, junto con el resto de entornos en los que trasciende la vida diaria. Por un lado, se integran en el seno de los “microsistemas”, pasando a ser un contexto de pertenencia más, junto con la familia o los compañeros de trabajo, creando incluso nuevas identidades, diferentes a la real. Y, por otro, cobran especial relevancia en el apartado de “mesosistemas”, donde se llevan a cabo las relaciones entre los “microsistemas”: familia, trabajo o los amigos, con un intercambio constante de mensajes en sentido multidireccional. Además, llegan a envolver y a condicionar todo el macroentorno social en el que se instaura la cultura, las creencias y los valores. En definitiva, las TRIC cobran una especial relevancia en cada uno de los entornos en los que se desarrolla nuestra vida diaria.

De esta forma, hemos pasado de vivir y convivir “con la tecnología” a vivir “en la tecnología”, estando inmersos en ella. Por otra parte, se utiliza la prosopopeya “Lo dice en Internet”, “está publicado en *Facebook*”, “lo he visto en *YouTube*”. Así, se personifican los soportes y se les da una entidad propia. Es entonces cuando la voz invisible de la comunidad se pronuncia, como inteligencia colectiva, o forma de presión invisible.

1.2. FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE INTERNET

Las potencialidades de Internet son muy fáciles de advertir. Entre el sector de la enseñanza-aprendizaje, no solo es una herramienta para encontrar todo tipo de recursos, sino también para interactuar con los alumnos y poder llevar a cabo prácticas intermetodologías activas, que hacen mucho más innovadoras las formas de aprender. Además, los cursos gratuitos masivos en línea, posibilitan poder acceder al aprendizaje desde cualquier parte del planeta. Al mismo tiempo, el acceso a múltiples bibliotecas nos permite la conexión inmediata con las fuentes del saber y el conocimiento.

En el sector médico, la telemedicina permite obtener diagnósticos directos e inmediatos a golpe de ratón, incluso la posibilidad de tener múltiples versiones ante unos mismos síntomas y contrastar los pronósticos que ofrecen especialistas.

En el sector de la cultura, Internet abre el telón a un sinfín de películas, obras teatrales, espectáculos, galerías de arte, museos y todo sin horarios establecidos y sin aguantar colas en la taquilla.

Los deportes también tienen su escenografía en la Red, pudiendo ver en plano subjetivo las vueltas ciclistas, presenciar los goles desde el terreno de juego o subir al Everest sin ningún tipo de esfuerzo.

Para la economía, las opciones de realizar transferencias en directo, tanto a nivel micro como macro, sin duda acrecienta mucho las ventajas operativas y el caudal de recursos necesario. A gran escala, las cifras de ventas son multimillonarias y todo pasa por la Red. A pequeña escala, las compras por Internet nos permiten acceder a todos los escaparates del mundo, sin necesidad de movernos de nuestra casa.

El e-comercio es uno de los sectores que más se han desarrollado en la Red. Son muchos los europeos que realizan sus compras ya por la Red, necesitando poco tiempo en la decisión para la compra de algunos artículos que no requieren probarse, o que son puramente accesorios. Por el contrario, vestidos o tacones, o muebles del hogar requieren más tiempo

Y, así, podríamos hacer un repaso por todas las disciplinas y ámbitos temáticos y veríamos el modo en el que Internet ha facilitado la búsqueda, el acceso y la interacción en este sistema ciberdemocrático, que igual que supone un ágora digital, en sentido de ser co-partícipes de toda la información y el conocimiento, llegarlo a compartir, a través de las inteligencias múltiples que llamaba Gardner, la Sociedad Red de Castells también puede ser cuestionada.

1.3. DEBILIDADES Y AMENAZAS DE INTERNET

Las amenazas vienen dadas por varios frentes, entre ellos, el temido control, cuyas fuentes son muchas. No somos libres ante los contenidos que narramos y que recibimos. El feedback, la autoría colectiva o las posibilidades de crear en la Red como prosumer pueden entenderse como una ensoñación.

Nos preguntamos ¿somos libres en la Red, tenemos el testigo de nuestras actuaciones o seguimos siendo entendidos como “masa” al estilo de Ortega y Gasset? Como respuesta, cabe matizar que nuestras acciones están sujetas a muchas miradas que pueden pasarnos factura de todo tipo. Saber cuál es nuestra intención de voto, controlar nuestras transacciones, nuestra huella digital son formas de control excesivo.

En el polo opuesto de Internet, podemos hablar de diversas formas de cibercriminoso, de ciberviolencia, etc. Así, el ágora digital convierte todas sus potencialidades en amenazas, el acceso a la información sin límites se ve restringido por la contaminación informativa, la información falsa y manipulada, el fraude informativo...

Y todo ello en un universo en el que las brechas existen de forma clara, ni todos los ciudadanos pueden acceder a la información porque siguen existiendo países ricos y pobres, no todas las personas están en lugares donde hay acceso a Internet. Podemos hablar de brecha digital, económica, territorial, etaria y también de competencias.

2. METODOLOGÍA

En nuestra propuesta, partimos de una metodología basada en la revisión documental y en la reflexión fruto de la observación participante en el laboratorio TRICLab, así como en datos de investigaciones en las que hemos participado.

2.1. RESULTADOS EN COMPETENCIAS DIGITALES

No todas las personas están preparadas al mismo nivel para saber utilizar Internet. Como demuestran algunas investigaciones, el grado de competencia mediática es muy reducido entre la ciudadanía española. Entendemos el concepto de competencia en todas sus dimensiones, no solo en el uso instrumental de la tecnología, también conocer el lenguaje, la estética, la interacción o la ideología y valores. A este respecto, en un proyecto dirigido por Joan Ferrés i Prats, en el que participamos investigadores de todas las comunidades autónomas comprobamos que apenas un 4,6% pueden considerarse aptos en esta materia y llegando a un destacado 95,4% el de ciudadanos suspensos. La nota media que obtuvieron los españoles se situó en 24,5 puntos sobre 100 (Ferrés Prats, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández Cavia, J., Figueres, M., Blanes, M. et al., 2011, p. 81), lo que evidencia el pésimo resultado que obtienen en este campo. También cabe destacar que la dimensión en la que alcanzaron mejores resultados, aun con importantes carencias, fue en tecnología; siendo la estética, y la ideología y valores, las dimensiones en las que son menos competentes. En el informe realizado, se concluye que: “El reforzamiento del sistema democrático no puede entenderse sin una ciudadanía crítica y consciente, que debe ser capaz de detectar valores y la carga ideológica de determinados mensajes” (Ferrés Prats, J., et al, 2011).

La alfabetización mediática es más que necesaria para una ciudadanía que no tiene criterio para saber discernir entre lo importante y lo efectista. Como demuestran los resultados de la Figura 4, que un 32% de los hombres y un 21% de las mujeres fueran capaces de contar algo divertido sobre un amigo solo por un *Like*, o llegar a compartir opiniones extremas (25%-17%) es cuanto menos preocupante, pero más lo es que un 9% de los varones y un 5% de las féminas serían capaces de poner una foto desnudos solo por conseguir un “me gusta”. Estos datos confirman la ligereza del sistema de valores en un mundo en el que hay personas que se venden a cualquier precio solo por adquirir protagonismo en las redes sociales.

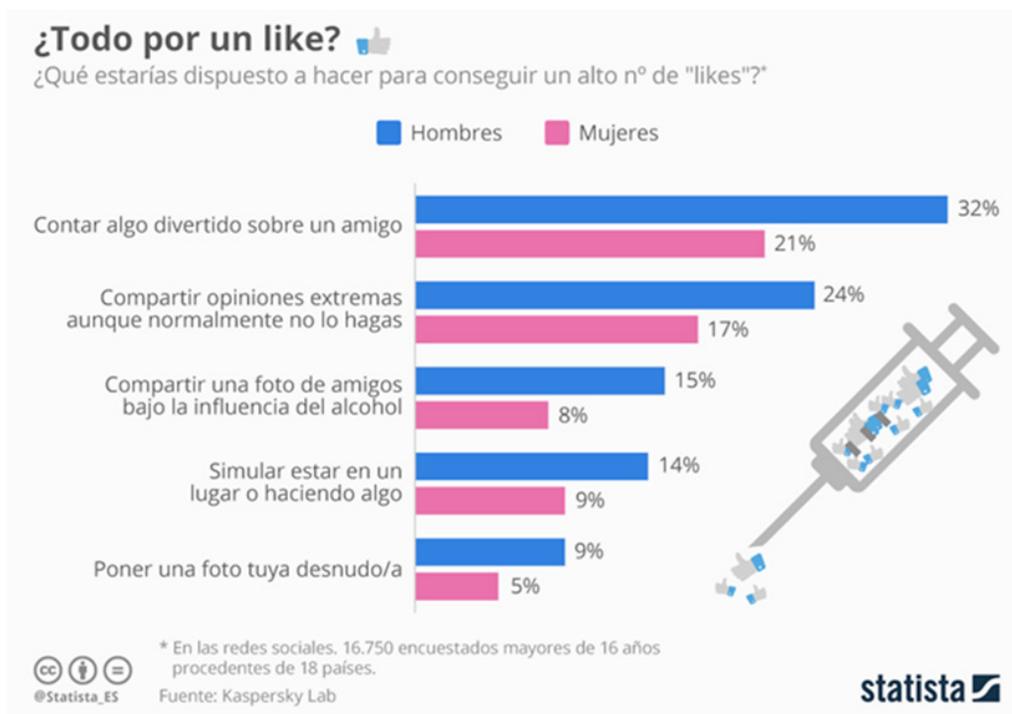


Figura 4. Posibles acciones por conseguir likes. Fuente: Kaspersky Lab (Statista, 2017).

Frente a la contaminación informativa y la gran avalancha de mensajes que saturan el ecosistema comunicativo es necesaria la educación mediática, que como cualquier dieta que se precie, debe ser nutritiva, sana y equilibrada. Hay que cambiar la concepción de la Red como instrumento meramente tecnológico, por una dimensión pedagógica y comunicativa.

Saber manejar la herramienta no hace que seamos digitales. La expresión de “nativos” acuñada en 2001 por Marc Prensky para definir a las generaciones nacidas a partir de 1991, quienes han integrado en sus vidas las herramientas telemáticas de modo natural, sin tan siquiera plantearse en profundidad para qué sirven, ha sido revisada (Prensky, 2009). No existe una apropiación real de la Red porque el hecho de que los “nativos digitales” hayan nacido sabiendo “manejar” las tecnologías más modernas, no significa que estén alfabetizados digitalmente y sepan utilizar los

contenidos con sentido crítico ni controlen con criterio y de manera eficaz todas las posibilidades comunicativas de los nuevos entornos. La diferencia entre esta concepción y la de los “inmigrantes digitales” resulta un estereotipo.

Para llegar al auténtico constructo digital hay que estar “multialfabetizado”, en el sentido que otorga el grupo New London Group a mediados de los noventa, en todas las dimensiones:

- Dimensión instrumental: enseñar a manejar el hardware y software.
- Dimensión cognitiva: habilidades de uso inteligente de la información (búsqueda, selección, intercambio y difusión de información) a través de las nuevas tecnologías.
- Dimensión actitudinal: fomentar actitudes racionales ante la tecnología (ni tecnofobia, ni tecnofilia) y actitudes sociales positivas en la comunicación, como el respeto o la empatía.
- Dimensión axiológica: tomar conciencia de que las TIC no son neutrales, desarrollar valores éticos, para evitar conductas socialmente negativas.

La combinación de todas estas dimensiones conduce a la construcción y desarrollo del ciudadano digital alfabetizado en un entorno TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación), a lo que hemos llamado humanismo digital (Gabelas y Marta-Lazo, 2015). El concepto de TRIC (Gabelas y Marta-Lazo, 2012), bautizado en el seno del laboratorio TRICLab, en el Grupo de Investigación y Comunicación e Información Digital (GICID), supone una multialfabetización que se produce en las interacciones en el plano creativo de cada uno de los coautores.

La “R” de las TRIC simboliza la conexión, interacción, colaboración, (co)creación, reflexión y humanismo digital que deben impregnar el proceso comunicativo y educativo en red (y en la Red). El proceso de aprendizaje y la construcción social del conocimiento, dentro del contexto educocomunicativo, requiere de una *inteRmetodología*, una narrativa pedagógica que conecte, relacione y emocione. Una *inteRmetodología* (Marta-Lazo, Gabelas Barroso y Hernández Díaz, 2014) (en la que destaca también la R, de Factor Relacional) basada en el mestizaje metodológico y en la Acción-Reflexión-Acción-Reflexión, que se construye en la no linealidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la narrativa digital.

Desde esta perspectiva hiperdimensional de la comunicación, la emoción y la empatía son imprescindibles a la hora de construir la relación: emociones conectadas, sentimientos conectados para comunicar, enseñar y aprender. Así, llegamos al concepto de “humanismo digital” si nos concienciamos que la tecnología queda en un segundo plano, solo sirve al ser humano para establecer

puentes con otros ciudadanos, para comunicarnos y colaborar. Y esto llega a todos los niveles: al modelo de escuela, en la formación de los docentes, al establecimiento de una ética válida para el avance de la robótica, al enfoque de la Ingeniería para el desarrollo de la inteligencia artificial, a las políticas de empresa, a las familias, entre sectores, entre países, etc.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educomunicación ha permitido crear puentes para aprovechar el potencial del Factor Relacional de la comunicación en la educación y las posibilidades y recursos educativos en el ámbito de la comunicación. El desarrollo de la competencia comunicativa está integrado en todos los currícula actuales, desde las etapas más tempranas, en educación infantil y primaria, hasta la educación secundaria y enseñanza universitaria. En el Espacio Europeo de Educación Superior, la educación mediática se fundamenta en un entorno de competencias que se enfoca hacia la empleabilidad. Asistimos, a la instauración de una nueva teoría multidimensional basada en la confluencia de todas las alfabetizaciones o elenco de competencias. “La transformación pedagógica que se produce en un entorno colaborativo y relacional, tiene como objetivo la transferencia hacia el desarrollo emprendedor, en un entorno laboral en el que es necesario reinventarse continuamente” (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, Frau-Meigs, 2018, p. 112).

El desarrollo de las competencias digitales amplía las interacciones entre el sujeto y la pantalla, e intervienen en la dimensión crítica, analítica y reflexiva, con la que se abordan los mensajes, tanto en el plano de la recepción como de la participación. Jenkins (2007) ha constatado cómo



Figura 5. El Factor Relacional en el Manifiesto TRICLab. Fuente: <http://triclab.com/>

los jóvenes del siglo XXI están en contacto, a través de diferentes entornos colaborativos o herramientas de comunicación online, con lo que él denomina cultura participativa. Según este autor, las principales características de la cultura participativa son (1) las relativas pocas barreras hacia la expresión, (2) la potenciación del apoyo a la creación y el intercambio, (3) la promoción de un tipo informal de afiliación donde los que tienen más experiencia comparten sus conocimientos con los que se inician, (4) la conciencia de los miembros de que sus contribuciones valen la pena, y (5) el sentimiento de cierta conexión social con los otros.

El acercamiento de los dos campos (educación y comunicación) se ve estimulado porque ambos convergen en la sustitución del paradigma de la “transmisión” por el de la “mediación”: no se trata de “hacer pasar un mensaje, una información, un contenido”, sino de pensar en la apropiación de los conocimientos, reflexionando sobre las interpretaciones de modo relacional. Esto implica cambiar el esquema “emisor-receptor” por el de la “orquesta”. La comunicación educativa, el conocimiento construido por el sujeto deriva, ante todo, de sus interacciones con otras personas, especialmente con sus propios pares, pero también con todos los demás componentes del ambiente educativo y del contexto mediático. En este sentido, no existe un receptor sino un co-constructor que participa activamente, que privilegia el sentido y su elaboración, la colaboración y reciprocidad, que tiene un cúmulo de “concepciones preexistentes” tomadas también de los medios y de la navegación en Internet.

En cuanto al desarrollo de los modelos del aprendizaje constructivo, que consideran al alumno como un sujeto activo, encontramos, por una parte, el aprendizaje significativo, según el cual, al alumno se le presenta el contenido total de lo que va a aprender y éste relaciona los nuevos aprendizajes con los previamente adquiridos, parte de su propia experiencia o estructura de conocimiento existente, para interiorizar el nuevo material adquirido en su memoria y poder recuperarlo en el futuro; y, por otra, el aprendizaje por descubrimiento, en el que el contenido principal del aprendizaje no se facilita a priori, sino que el alumno debe descubrirlo, antes de incorporarlo a su estructura cognoscitiva, por lo que, de manera inductiva, ensaya soluciones a los problemas que se le plantean.

Las mencionadas variantes podrían relacionarse con el modelo educativo “endógeno” que propone Freire (1969), al poner el “énfasis en el proceso” y centrarse en la persona. Este modelo surge en Latinoamérica como propuesta para una “pedagogía del oprimido”, pero puede trasladarse al resto del mundo, dada la importancia que tiene la participación activa del sujeto, más allá del proceso de aprendizaje, en una sociedad democrática. Esa forma de hacer partícipes a los educandos y, por extensión, a los ciudadanos es esencial para llegar a la autonomía o a “autogestión” en el aprendizaje.

Como señala Kaplún (1998), “sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose se llega al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha”. Así, podemos ver en esa pirámide invertida cómo lo que aprendemos mejor es lo que descubrimos.

Desde la educación para los medios, se alberga un proceso en el cual el sujeto pasa por diferentes niveles: “alfabetizado, consciente, activo, crítico y social” hasta convertirse, de manera integral, en un “sujeto creativo” o “perceptor participante” (Marta-Lazo, 2005), en el sentido de que, por un lado, el proceso de percepción lleva al individuo a captar, interpretar y reelaborar todo tipo de información, independientemente del código o sistema expresivo utilizado y de la modalidad de soporte en la que se encuentre, a través de sus diferentes sentidos. Y, por otro, es participante, atendiendo a la confluencia de los términos “partícipe” y “actante”, es decir, persona que participa, en este caso en los contenidos de la Red, y que es un actor activo o protagonista de los mismos. Es decir, en esta expresión, confluyen también las dos esferas de creación y recepción de mensajes, ahondando en la dimensión de que el ciudadano debe operar y sentirse en el entorno virtual tanto partícipe como emisor.

La educomunicación cuestiona y revisa muchos modelos pedagógicos y comunicativos, en los que la convergencia mediática y transmedia caracterizan la sociedad de la información. Los parámetros educomunicativos abarcan y redimensionan la educación y la comunicación, pero nuestra propuesta es integrar también la salud. De modo que educación, salud y comunicación constituyan un espacio común y sinérgico que posibilite, promocióne y también contenga las competencias digitales.

En 1993, la OMS plantea un nuevo enfoque de la educación para la salud, debido al documento *Habilidades para la Vida (HpV)*, que entendemos como “grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que forman el entorno de manera que sea propicio para la salud”.

- El modelo de comunicación, salud y educación abre 3 dimensiones:
- La primera supera las posiciones proteccionistas, al dar más importancia a las potencialidades que a los riesgos.
- La segunda dimensión presenta modelo basado en el desarrollo comunitario.

La última dimensión se relaciona con el componente social, de forma holística, exige estar integrado en una red de colaboración con el propio entorno educativo, los diferentes agentes socioculturales, los propios medios de comunicación y la sociedad en general, para hacer real el desarrollo comunitario.

La OMS propone un grupo de diez habilidades que ayudan a las personas a comportarse de manera saludable de acuerdo con la motivación individual, el contexto social y cultural en que se vive. Se trata de que aprendan a ser, a convivir, a hacer y a aprender, como recogen los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996). Teniendo en cuenta el empoderamiento en la dimensión comunitaria. No sólo abarca a los pacientes/estudiantes, toda la comunidad educativa queda integrada. Las “habilidades para la vida” (HpV) funcionan cuando las políticas, los entornos saludables, los

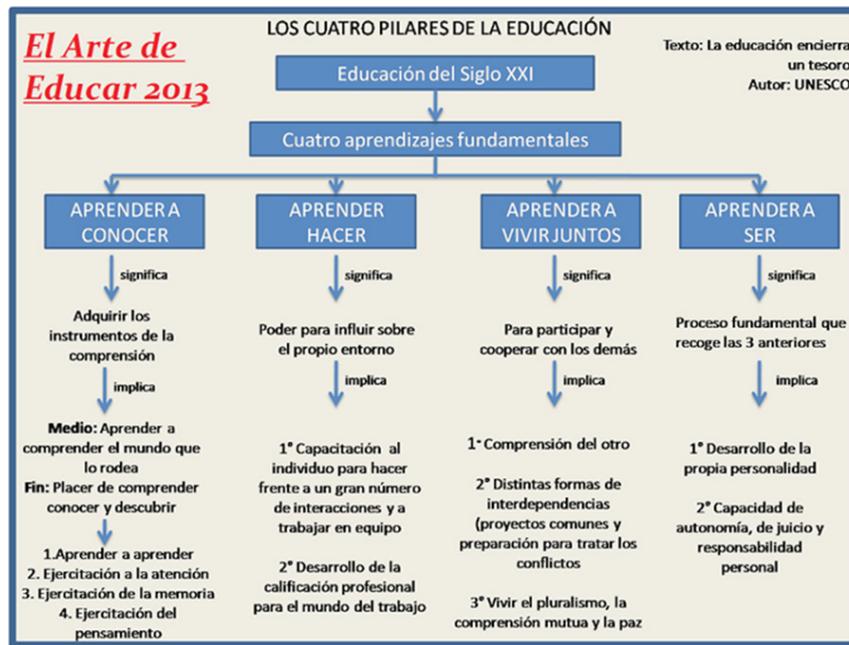


Figura 5: Los cuatro pilares de la educación. Fuente: UNESCO (2013).

Las diferentes Habilidades para la Vida las podemos agrupar, de manera relacional e integradora, en tres vasos comunicantes:

COGNITIVAS

- Autoconocimiento
- Pensamiento creativo
- Pensamiento crítico
- Toma de decisiones

EMOCIONALES

- Empatía
- Manejo de emociones y sentimientos
- Manejo de tensiones y estrés

agentes sociales, sanitarios, culturales y educativos, mediáticos, están articulados.

SOCIALES

- Comunicación asertiva
- Relaciones interpersonales
- Solución de problemas y conflictos

Lo personal (autocuidado), lo relacional (adaptación social) y el entorno (riesgos ambientales), se consolidan como dimensiones de este desarrollo de bienestar.

Las competencias digitales son hoy una garantía del empoderamiento en el ciberespacio y, en concreto, en las redes sociales. El ciudadano se convierte en participante proactivo y crítico no solo cuando ejercita estas competencias, sino también cuando las destrezas psicosociales o habilidades para la vida forman parte de su interacción con el entorno digital en su dimensión cognitiva, emocional y social.

Esas dimensiones convergen en el Factor R-elacional, desde una visión positiva de la salud y con un enfoque holístico. La competencia digital debe unir todas las dimensiones para llegar a tener un tratamiento integral, mediante el cual el sujeto sea capaz de ser un “perceptor participante” (Marta-Lazo, 2005) en sentido completo, no sólo determinado por el manejo tecnológico o la capacidad de acceder y leer los mensajes. Conocer su trasfondo, los valores que se esconden detrás de los mensajes y quienes son las fuentes de información y los dueños de las mismas son, sin duda, registros importantes para ser un ciudadano digital crítico ante el uso de los nuevos medios, aplicaciones y redes.

El Factor Relacional es el eje que conecta los usos, consumos e interacciones de los participantes en la Sociedad Red y de la competencia digital de los EMIRECs dependerá que funcionen de una forma responsable, ética y solidaria.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIMC (2017). *19º navegantes en la Red*. Madrid: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación.
- Cloutier, J. (1973). *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Presses de L'Université de Montreal.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Madrid: Santillana / UNESCO, pp. 91-103.

- Ferrés Prats, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández Cavia, J., Figueres, M., Blanes, M. et al. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gabelas Barroso, J. A., Marta-Lazo, C., Aranda Juárez, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. Revista *COMEIN*, n.º 9. Recuperado de <https://bit.ly/33YUkwE>
- Gabelas Barroso, J. A. y Marta-Lazo, C. (2015). Tecno-utopía: humanismo y educación. *Habitaciones de Cristal*. Recuperado de <https://bit.ly/2vYNVVN>
- Jenkins, H. (2007). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Barcelona: UOC.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). Comunicación Digital: Un modelo basado en el Factor R-elacional. Barcelona: UOC Press.
- Marta-Lazo, C. (2018). Calidad informativa en la era de la digitalización: Fundamentos profesionales vs. Inforpolución. Madrid: Dykinson.
- Marta-Lazo, C., Gabelas Barroso, J. A., Hernández Díaz, G. (2014). La internetodología en la educomunicación. Anuario ININCO, vol. 26, pp. 185-223.
- Marta-Lazo, C. (2005). La televisión en la mirada de los niños. Madrid: Fragua.
- OMS ([1993] 2001). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. En (K. Duncan, L. Maceiras, trads.), *Salud Publica Educ Salud*, 1 (1), pp. 19-22.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. *Comunicar*, 55, pp. 105-114. <https://bit.ly/2w199CD>
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). Recuperado de <https://bit.ly/2QWNcMa>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5): 1-6. Recuperado de <https://bit.ly/2UsIxDK>
- Statista (2017). Consumo de Internet. <https://bit.ly/2UQi5CX>
- TRICLab (2019). Manifiesto TRICLab. Recuperado de <https://triclalab.es>

USO ADECUADO DE LAS TIC E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN

Harold Álvarez Campos
Universidad Autónoma del Caribe, Colombia
harold.alvarez@uac.edu.co

Martha Lucía Linares Ditta
Universidad Autónoma del Caribe, Colombia
martha.linares@uac.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes más que otra profesión, debemos entender que los estudiantes con cualquiera que sea su condición son todos muy particulares y únicos, con personalidades diferentes y actitudes frente a la vida muy variadas. Por lo tanto, la personalidad de cada estudiante tanto física como mental, va a depender de elementos que heredará de su entorno familiar, del escenario en el que se desenvuelva y de la influencia cultural en la que se desarrolle.

Estos factores presentes en el desenvolvimiento de los estudiantes pueden aprovecharse a futuro, dado que los docentes son quienes están en contacto directo con sus necesidades de aprendizaje y dinámicas diarias.

En los casos de inclusión educativa con estudiantes con Síndrome de Down, la mayoría de los docentes nos preguntamos:

Usualmente no nos encontramos preparados para interactuar en el aula con estos estudiantes, y en consecuencia nos podemos sentir con expectativas diversas, con incertidumbre, inseguridad y responsabilidad. Es por esto por lo que un curso con estas características se convierte en un reto tanto actitudinal como de conocimiento, el abordaje de temas desde otra perspectiva educativa, haciéndonos salir de nuestra zona de confort para explorar nuevas estrategias que sumen al proceso educativo, y que podamos aprovechar todas las ventajas de los dos escenarios, el tradicional y el de la inclusión.

¿Cómo iniciar el curso?,
¿cómo tratar a estos estudiantes?,
¿Cuál es su manera de trabajar en grupo?

Con este trabajo de investigación se diseñaron unos materiales y contenidos en el campo temático del uso responsable de las tecnologías de información y comunicación, de manera que puedan abordar de forma participativa, teorías y prácticas en el aula relacionado con el uso adecuado de medios informáticos; todo con soporte de material computacional multimedial que integre audio y texto en colores.

1.1. NECESIDADES EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN

Para David V. Sheslow (2015), Psicólogo de la División de Salud del Comportamiento, los estudiantes con Síndrome de Down deben tener una asistencia especial en las escuelas. Asimismo, explica que la mejor manera de presentar una ayuda a esta población de estudiantes es la cordialidad y la amabilidad. Lo anterior quiere decir que es bien importante el tener amigos en el salón de clases, más que docentes y compañeros.

En este caso en particular, el proyecto de investigación incorpora actividades de realización en grupo, con sus padres y sus amigos del curso, pues en las actividades de realización de las tarjetas navideñas y de cumpleaños, todos compartieron sus diseños y se generó un ambiente de camaradería al momento de mostrar sus impresiones en público.

Otra actividad realizada en grupo con todos los estudiantes fue la práctica de conexión de los dispositivos de la computadora como son la pantalla, la CPU, el teclado y el ‘mouse’ o ratón. La práctica se realizó uno a uno y se contó con el apoyo de los estudiantes, toda vez que se animaban mutuamente al momento de su realización.

1.2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN

En el desarrollo del software que permitió enlazar o agrupar los contenidos tratados en el proyecto: “Uso adecuado de las TIC”, fue de suma importancia tener en cuenta los siguientes rasgos característicos de los estudiantes:

- Son estudiantes con un estilo de aprendizaje visual, lo que permitió aprovechar las características del software creado, y mostrar la mayor información a manera de imágenes e infografías.
- En relación con la atención; son propensos a la distracción repetitiva, por lo que, el trabajo interactivo se centró, principalmente, en las prácticas.
- Son dados a recordar lo que hacen con mucha rapidez, lo que permitió centrarnos en la actividad de conexión de dispositivos de la computadora con relativo éxito.
- Debido a su cansancio en la realización de actividades durante largo tiempo, el ritmo de aprendizaje se degrada en calidad, lo que motivó permitirles que interactuaran con sus compañeros para mostrarles sus tarjetas o hablar del tema de clase.

1.3. SOFTWARE DISEÑADO PARA EL PROYECTO

Para la aplicación y desarrollo del proyecto se requirió la construcción de un Software que recogiera los contenidos y actividades. Este se diseñó en *Adobe Flash* y se basó en imágenes, texto y colores, el cual presenta con la temática Down la información cubierta en el curso de “Uso adecuado de las TIC”. Se buscó que el software sirviera como guía de iniciación y complemento a cada fase de estudio. Además, el diseño del software contempló elementos de audio, los cuales mejoran las capacidades cognitivas de los estudiantes, toda vez que ilustran auditivamente lo que el estudiante va a hacer. Así mismo, se incluye el uso de pictogramas y palabras en colores llamativos, con el fin de ilustrar y dar a conocer de mejor manera la temática.

En cada tema que compone el proyecto, se emplean métodos alternativos de presentación de ideas y conceptos agrupados por conceptos afines para una mejor comprensión. Como espacio de refuerzo de conceptos aprendidos se presenta una pregunta al final de cada término de tema, lo cual al final, muestra un estado de cómo contesto los interrogantes, dando la oportunidad de repetir la temática si así lo desea hasta cumplir correctamente el 100% de los aciertos; actuando como motivador al aprendizaje.

Por lo anteriormente contemplado en la construcción del software, existen algunas características especiales que el software debe cumplir, para considerarse adecuado para la enseñanza de niños Down y son:

Elemento	Descripción
Imagen	<ul style="list-style-type: none"> • El tamaño, la distribución y la proporción deben ser adecuadas. • Deben poseer buena calidad y nitidez para poder mostrar la información sin cabida a ambigüedades.
Textos	<ul style="list-style-type: none"> • Los tamaños y colores deben ser adecuados • El contorno debe estar delineado y no difuso • Letra o fuente legible
Sonidos	<ul style="list-style-type: none"> • Debe ser claro y con buena dicción • La pronunciación debe ser adecuada • Las ordenes deben ser claras • La estructura de las frases debe estar coordinada

Tabla 1. Características a tener en cuenta en el desarrollo del Software Fuente: Elaboración propia

1.4. DELITOS INFORMÁTICOS MÁS FRECUENTES

En efecto, las leyes son importantes para hacer frente a ese tipo de problemas, no obstante, “también es necesario desarrollar capacidades en todas las instancias para poder hacer los procesos de investigación y judicialización, y así lograr condenar a los ciberdelincuentes”, aseguró Jorge Fernando Bejarano, director de estándares y arquitectura de TI del MinTIC a Tecnósfera en El Tiempo (VV.AA. 2016). Y continúa señalando Bejarano que “En Gobierno el delito que más nos afecta es el *defacement*, es decir, ataques que tienen como objeto deformar las páginas web del Estado. Los *hacktivistas* publican información que suplantando la información que tenemos dispuesta en los portales del Estado”. Tal y como señala Peña Castañeda (2016), la problemática de los delitos informáticos no tiene fronteras y constituye un gran reto para los organismos de seguridad. La persecución de los cibercriminales requiere unir esfuerzos mediante instrumentos internacionales como, por ejemplo, el Convenio de Budapest o Convenio del Consejo de Europa sobre la ciberdelincuencia. Al respecto Colombia se adhirió el pasado 20 de junio de 2018 abriendo escenarios que le permitan herramientas y procedimientos de carácter universal.

Con este panorama general, este proyecto hará una descripción general de la información pertinente en materia de seguridad informática y manejo básico de herramientas de Tic, con un enfoque de inclusión que permita a estudiantes con limitaciones cognitivas, acceder y usar de manera responsable los diferentes recursos informáticos y tecnológicos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una estrategia de capacitación, que permita aportar en la formación del uso adecuado de la tecnología de comunicación actual (uso de TIC, mensajería y recursos de comunicación) de manera responsable para con el alumnado que presenta limitaciones educativas especiales (estudiantes con síndrome de Down).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diseñar un objeto de aprendizaje para la recopilación de la información a dictar en el curso, que sirva como estrategia de divulgación en el proceso de formación.

2. Sensibilizar a estudiantes, docentes, padres de familia y cuidadores, sobre la importancia de la inclusión educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales para lograr su desarrollo personal, su bienestar individual, su participación en los distintos ámbitos de la sociedad y la cohesión social.

3. Establecer las normas y conductas adecuadas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en el campo del uso de las tecnologías de información y comunicación, y en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, que esté basada en los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, accesibilidad universal, diseño para todos y que propicie su inserción laboral.

4. Potenciar la permanencia, la promoción y el éxito educativo del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, facilitando la participación y formación de las familias y la colaboración de otras entidades para la atención integral a este alumnado.

3. METAS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados de los estudiantes en el aprendizaje son las habilidades medibles y conocimientos que éste adquiere durante su búsqueda y exploración, en una disciplina específica, sea o no, obligatorio.

1. Podrán establecer diferencias entre las variadas amenazas y riesgos que se pueden presentar en un escenario informático y tecnológico.

2. Los estudiantes serán capaces de utilizar de manera correcta y responsable las herramientas de mensajería y comunicación electrónica.

3. Pueden describir los elementos constitutivos de una presentación con diapositiva, y la elaboración de esquelas y postales informativas.

4. Podrán describir las conductas correctas para un uso responsable de la informática y la telefonía celular.

4. METODOLOGÍA

La propuesta educativa denominada “Uso adecuado de las TIC e inclusión educativa en estudiantes con Síndrome de Down”, se enmarca en los proyectos de Tecnología educativa. Asimismo, por Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, se creó el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecieron sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

Dicho foro está integrado por representantes del Ministerio de Educación, Representantes de Personas con Discapacidad, Representantes de los Departamentos (ámbito educativo), No obstante, desde el año 2002 venía funcionando el Foro para la atención educativa a personas con discapacidad, si bien sus actividades estaban restringidas a la enseñanza no universitaria.

Por otra parte, Olguín, E. (2015) define la Tecnología Educativa considerando que “es el resultado de las aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”. En este sentido, se ha construido un objeto de aprendizaje, el cual recoge la temática a tratar en el curso, y sirve como una herramienta tecnológica para futuras capacitaciones.

En este particular, el software que se diseñó para el proyecto presenta una temática Down, con un personaje virtual llamado “Silvana”, quien ilustrará durante el recorrido del software, explicando las opciones y acciones a seguir. A continuación se presenta la pantalla inicial de ingreso.

5. FASES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

Fase 1. Establecimiento de condiciones iniciales del grupo de estudiantes

En esta fase, se recoge la apreciación de los estudiantes frente al proceso de capacitación en el uso adecuado de las herramientas informáticas y de tipo tecnológico, con el fin de observar sus conductas de entrada en temas relacionado con los deberes y obligaciones.



Figura 1. Software de inicio a la formación Uso responsable de las TIC.



Figura 2. Herramienta de capacitación tipo Software aplicado.

De esta fase se recoge información actual que traen los estudiantes al iniciar el proceso de formación, y se captura su apreciación de la importancia del uso de la tecnología de comunicación electrónica. De igual manera, se establecen las habilidades informáticas que traen al iniciar el proceso.

Fase 2. Aplicación de instrumentos de capacitación (inicio de capacitación), en relación con la conciencia situacional cibernética

En esta fase se aplica la capacitación en temas relacionados con la seguridad al momento de usar recursos tecnológicos y de comunicación, mensajería electrónica y seguridad informática. Este proceso se lleva a cabo mediante el uso de un objeto virtual de aprendizaje diseñado especialmente para la experiencia.



Figura 3. Aplicación de instrumentos de recolección de información.

De igual manera, los estudiantes realizarán actividades inherentes a la temática, aplicados en sala de informática y guiados por instrumentos diseñados para cada temática y contenido.

Fase 3. Aplicación de instrumentos de capacitación en relación con el uso de los presentadores de contenidos

En esta fase se aplica la capacitación en el tema relacionada con la construcción de tarjetas de diferentes tipos como navideñas, de celebración, de felicitación, con elementos como textos e imágenes que respondan a temáticas especiales.

Así mismo, los estudiantes realizan con la guía del docente dinamizador una presentación con lo aprendido en el proceso, a fin de poner en práctica los conceptos dados en el proceso educativo.



Figura 4. Sesiones de clases.



Figura 5. Capacitación sobre elaboración de tarjetas.

Fase 4. Muestra de materiales construidos en el curso

El proceso de formación no ha terminado, máxime en estos tiempos de inmersión tecnológica. Sin embargo, durante la realización del curso y aplicación del proyecto, todos los estudiantes y sus padres pudieron realizar las actividades que se dinamizaron en las clases, pudiendo imprimir y compartirlas con sus compañeros y amigos.



Figura 6. Trabajos realizados en clase.

6. CONCLUSIONES

Es importante argumentar que los procesos de inclusión educativa de niños con Síndrome de Down en una etapa escolar inicial, determina todas las orientaciones en el ejercicio de esta política pública. A esto hay que sumarle que existe una real intención por parte de la escuela como institución de abordar el proceso de la inclusión de niños con Síndrome de Down como un reto al que enfrentara con todo su potencial.

Esta experiencia constituye un espacio de mutuo aprendizaje, en el que el factor motivacional y el afecto marcan la línea de trabajo y de aprendizaje más significativo que, sin estos elementos, de nada sirve toda la tecnología del mundo en el aula.

Otro aspecto importante es que, como maestros, a veces nos vemos obligados a dejar la globalidad en el aula para centrarnos en la particularidad de los estudiantes, y este proyecto fue propicio para ese espacio de trabajo.

Asimismo, es oportuno decir que la política pública de inclusión de niños con Síndrome de Down a nivel nacional se ve afectada e imposibilitada de una garantía integral por los problemas de financiación por parte del estado colombiano, en elementos y materiales de aula, infraestructura de aulas especializadas y acción interinstitucional, elementos fundamentales para cumplir el sueño de muchos niños, de llegar a sentirse parte de una sociedad que los valora y respeta, por lo que desde la Universidad Autónoma del Caribe aportamos un granito de arena en la solución de esta problemática, tanto en la formación de los jóvenes como en la construcción de material de base tecnológica, que pudiera ser consultado por otras instituciones.

7. REFERENCIAS

- Olgúin, E. (2015). *Generalidades de la Tecnología Educativa*. México: UAEH. Recuperado de: <http://bit.ly/2mFceDu>
- Pueschel, S. (1991). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Guía para los padres*. Edita Masson S.A. y Fundación Síndrome de Down de Cantabria. España.
- González-Simancas, A., Díaz Orgaz, M. (2017). *Itinerario básico de autonomía y vida independiente*. Edita Down España. Recuperado de: <http://bit.ly/2o5Fgwr>
- Ruillier, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Ruiz Rodríguez, E. (2016). La gestión del aula: Una herramienta para la inclusión del alumnado con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, Vol. 33, pp. 133–144. Recuperado de: <http://bit.ly/2lWeXrR>
- Sheslow, David V. (Enero, 2015). *Niños con necesidades especiales* [Mensaje en un blog] Recuperado de: <http://bit.ly/2mJ7rRF>
- Telemadrid (Productor). (2017). *Eso no se pregunta: Síndrome de Down*. [YouTube]. De: <https://bit.ly/2QWPdrw>
- Peña Castañeda, C. (septiembre, 2016). Los principales retos que afronta el país en seguridad informática. *El Tiempo. Tecnósfera*. Recuperado de: <http://bit.ly/2o5vfiO>
- Xunta de Galicia (2016). *Estratexias para favorecer a inclusión de alumnos con Síndrome de Dow*. Consellería de educación e ordenación universitaria, dirección Xeral de política lingüística.

REDES SOCIALES: EDUCACIÓN SUPERIOR EN SALUD E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Almudena Barrientos-Báez

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte (ULL) de Tenerife, España
almudenabarrientos@iriarteuniversidad.es

José Rodríguez-Terceño

ESERP Business & Law School
josechavalet@gmail.com

David Caldevilla-Domínguez

Universidad Complutense de Madrid (UCM)
davidcaldevilla@ccinf.ucm.es

Mario Barquero Cabrero

ESERP Business & Law School
mariobarquero@eserp.com

1. INTRODUCCIÓN

Es principio contrastado del *marketing* que una vez se conocen las demandas del público objetivo a través de los estudios de mercado, la empresa parte con una ventaja competitiva si se especializa en un segmento determinado. Los buscadores, las palabras clave, los metadatos, los dominios y la distribución son fundamentales para aparecer como primera alternativa de búsqueda del cliente que precisa de los servicios que se ofrecen. Nace entonces el concepto *the long tail*, que se usa para explicar el impacto que tiene Internet en los sistemas tradicionales de comercialización y distribución, basado en el principio de vender pocas unidades de un gran número de ofertas y así obtener grandes beneficios.

Se recomienda que el sitio web contenga los datos necesarios para que el cliente conozca la empresa, su funcionamiento y política de actividades y formación deportiva. Una vez en ella, mediante técnicas denominadas de “embudo de conversión” se trata de guiar al internauta hasta las páginas cuya visibilización interesa más a la empresa, evitando que éste se vaya, para así facilitar la compra o su fidelización.

Además es preciso tener disponible un acceso directo de contacto para que el cliente esté o no registrado, pueda localizar rápidamente a personal cualificado que pueda facilitarle la ayuda que necesita. Se hace necesario también que las especificaciones del proceso de adquisición de un servicio estén explicadas en la web. Es importante que el producto y/o servicio que se ofrece sea de calidad, y para ello es fundamental contar con profesionales que conozcan el sector de la salud, el deporte y la educación física, que controlen las características que valoran los consumidores para así vender los productos que se confeccionan a la oferta y a la demanda con el fin de satisfacer y fidelizar a los clientes a los servicios, productos y experiencias que se les ofrecen. Se trata también de evitar el mimetismo (hacer lo mismo que el resto de las empresas del sector, el “ser uno más”); y la gestión de clientes (CRM) “*Customer Relationship Management*”, se basa en lograr la lealtad del cliente y para ello se hace imprescindible que los profesionales que forman parte de la empresa lo hagan con compromiso y conocimiento.

La sensación de satisfacción o insatisfacción del cliente supondrá la generación de unas emociones positivas o negativas que, dependiendo de su nivel de inteligencia emocional, provocarán en la persona un estado de bienestar, frustración, felicidad o tristeza, por haber elegido ese servicio/producto (Barrientos-Báez, 2019). A día de hoy se ha puesto de manifiesto la influencia de las emociones y la inteligencia emocional en la mayoría de los ámbitos que conforman nuestra vida como resultado de las investigaciones que se han realizado sobre las mismas. Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996) popularizaron el concepto de inteligencia emocional. Fue este último quien se encargó por medio de su *Inteligencia emocional* (1996), auténtico súper ventas en su época, de hacerlo llegar al gran público (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Se puede afirmar, por tanto, que se requiere de una correcta gestión y control de las propias emociones para poder entrenar las cualidades emocionales que afectan directa o indirectamente a los resultados deportivos y también al bienestar personal, y por ende a la salud.

Pero ¿qué es la inteligencia emocional? Según Weisinger (1998) se trata del uso inteligente de las emociones. Se constituye como uno de los constructos psicológicos más ambiguos y polimórficos pero que, sin embargo, ha sido objeto de las más variadas interpretaciones y usos por el gran interés que este término suscita. Respecto a las emociones, mayoritariamente se considera que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2003, p. 49). La definición que aporta la RAE para este vocablo es muy similar describiéndola como “una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.



Figura 1. Fuente: Elaboración propia.

Como logro secundario, pero no menos importante, la empresa cuya relación con los clientes haya generado un proceso de vinculación emocional positivo y fuerte, conseguirá la diferenciación frente a la competencia que tanto se anhela y que en este mercado marca un plus de fidelización al estar relacionado intrínsecamente con el bienestar personal. Así, afirmamos que la intervención de la inteligencia emocional se hace imprescindible en un sector cada vez más tecnologizado, capaz de generar vínculos por largas temporadas pero, paradójicamente, susceptible a la despersonalización que supone la interrelación virtual entre el profesional y cliente. Ser líder en calidad de productos y servicios relacionados con hábitos de vida saludables y deporte conlleva la proyección de una imagen mercantil de confianza asociada a valores como la lealtad, el compromiso, el apostar por la calidad y la impartición de cursos de formación con técnicas y estilos de aprendizaje que integren la sostenibilidad y cuidado de la persona.

Las empresas *Online* cuentan con un público objetivo cada vez más numeroso, al avanzar la cresta de la ola poblacional del número de nativos e inmigrantes digitales, y este creciente mercado, a su vez, es segmentado en grupos que solicitan diferentes tipos de servicios y/o productos. Este hecho permite adecuar la oferta a la demanda que está en continuo cambio, y uno de los criterios principales para tener en cuenta son los diferentes comportamientos y personalidades de los clientes. Sus actitudes, valores, expectativas de aquello que desean aprender o experimentar con el producto o servicio elegido invitan a personalizar la oferta dado que no siempre lo que necesita o gusta a algunos es necesitado o gusta a los demás. Por tanto, para lograr satisfacer las expectativas de la demanda respecto a la calidad en el servicio y el producto se debe tener en cuenta a cada cliente como un todo en primer lugar y seguidamente como parte de un grupo de personas: es la tan actual personalización.

Además de la visión, misión y objetivos de las empresas de este sector, éstas focalizan su imagen de marca en su tipo de cliente y sus necesidades para impregnar su imagen corporativa y posicionamiento en el mercado a los intereses de éstos. Se trata de segmentar el público objetivo, lograr la satisfacción del mismo y fidelizarlo a través de un planteamiento serio y riguroso en el que se otorga más importancia a modificar hábitos de vida erróneos (objetivos más generales) y diseñar una guía para cada objetivo y cliente (personalización). La manera de hacerlo es utilizar

herramientas por parte de profesionales cuyo fin primero es potenciar la salud y la vida activa. La que por el momento se ha mostrado como mejor vía es divulgar consejos preventivos, formando una cultura del hábito saludable para que el cliente pueda conseguir unos objetivos específicos y generales (tonificar, perder o ganar peso, aumentar o recuperar masa muscular, corregir problemas de salud tales como de espalda, etc.). Por tanto, no es suficiente con invitar a que la gente haga ejercicio sino que hay que facilitar la toma de conciencia del cuidado personal y enseñar a mudar hábitos que no se muestran tan aconsejables para la salud. Todo ello desde la calidad de un servicio que ofrece más y busca mostrarse mejor de lo que el cliente espera dentro de las expectativas habituales experienciales. De la consecución de lograr un valor emocional alto en el cliente, derivado del importantísimo lugar que ocupa el impacto generado en los clientes por las emociones que marcan la gestión y organización de los cursos, seminarios y/u oferta de productos, dependerá el éxito de las empresas *Online* que indefectiblemente han de buscar como su ‘razón de ser’ la diferenciación a través de la oferta de productos lo más personalizada posible; el cliente ha de verse reflejado como ‘receptor ideal’ de los mensajes emitidos. Partiendo de que aquellos clientes que disfrutaban de una experiencia positiva tienen mayor capacidad de retención frente a aquellos que no tienen “nada” que recordar (Berry, 2002), el éxito halla su carta de naturaleza en saber emitir mensajes multipunto, en un tipo de comunicación cada vez más bidireccional (oír y ser oído), simétrica (valor informativo de la retroalimentación) y 2.0 (Caldevilla, 2007). Las claves de una comunicación inteligente que armonice emoción y razón pasan por el autoconocimiento emocional y la gestión de la comunicación y de las relaciones con los públicos (Redó, 2010).

Las empresas *Online* que han cosechado éxito mercantil en este sector coinciden en haberlo logrado por trabajar sus puntos de carga comunicativos sobre este eje: han sido diseñadas como herramientas comerciales y sociales que aportan numerosos beneficios a partir de unos contenidos específicos para lograr diversos objetivos, variados, personalizables, escalados, interconectados y actualizables, todos ellos dirigidos en su primera o segunda lectura a la adquisición de hábitos saludables. Ejemplos de empresas punteras que han imbricado su planificación mercantil con criterios de personalización para el cliente son AMED (<https://amedweb.com>) o ACSM (<https://americanfitnessindex.org>) como más adelante comprobaremos.

2. MARCO DE ESTUDIO

Vamos a tratar ahora sobre la promoción de hábitos saludables a través de la docencia de los mismos, servicio éste las más de las veces complementario pero siempre compatible con las ofertas concretas de productos y/o servicios.

La administración de la información se establece a partir de las plataformas que trabajan directamente desde la nube sin instalaciones previas de cualquier tipo de aplicación o *software*, lo que simplifica y mejora la relación con el usuario. Las empresas especializadas en la venta *Online* de hábitos saludables y consejos deportivos se adaptan a cualquier dispositivo móvil, tableta u ordenador y, por tanto, la gestión de contenidos es de fácil manejo y practicidad; así, los canales de comunicación que se construyen entre el profesional y el cliente son sencillos y se admiten diferentes perfiles de usuarios en una comunicación muy tendente a lo '2.0'.

Estar en Internet no es gratis y exige el manejo de herramientas *ad hoc*. Todos los expertos en la Red coinciden en que lo ideal es tener una estrategia basada en los siguientes conceptos: SEM (*Search Engine Marketing*) que es la opción de crear campañas de anuncios haciendo clic en Internet a través de buscadores como *Yahoo o Google*, y SEO (*Search Engine Optimization*) que se define como el conjunto de medidas para mejorar el posicionamiento de una página Web con el fin de estar por encima de los competidores en cuando a visibilización al realizar una consulta.

El posicionamiento en buscadores mediante un correcto empleo del SEO es vital y consiste en desarrollar acciones de *link building* (generación de enlaces de calidad para la web propia ya que así *Google* la posicionará mejor), adaptadas a una serie de criterios que marcan los algoritmos de *Google* como buscador *koiné*, o universal, del mercado.

Los pasos por dar para comenzar una relación vinculante con una empresa *Online* que fomenta la salud y el deporte son:

- Registrarse en la plataforma
- Comprar o inscribirse en el curso o seminario
- Realizar el curso o seminario
- Conseguir *badges* (placas) acreditativos
- Solicitud del certificado

Las estrategias llevadas a cabo se basan en un segmento de mercado concreto para atraer posibles compradores de estos servicios. A través de los imanes del *marketing* digital se ofrece la información de contenido; suscitado el interés en el usuario, éste introduce sus datos para recabar una mayor y más personalizada información sobre la oferta de contenidos. También es usual lanzar campañas a través de *Facebook*® ya que este portal ofrece la posibilidad de acceder a un mercado segmentado por intereses modulables por la empresa; a partir de ahí se hacen llegar unos imanes que van pasando por un *embudo de conversión* desde donde se puede saber más de esos potenciales clientes como quiénes son dichas personas interesadas, hacia dónde se dirigen sus preferencias,

etc. Después, las técnicas persuasivas y emocionales aplicadas en el embudo de conversión atraen al internauta para que esté convencido e ilusionado por adquirir ese producto o servicio. El rastro que deja en la web, y que es monitorizado por la misma, servirá para afinar el proceso de captación (aplicación de los grandes datos).

Los servicios y/o productos se promocionan habitualmente por medio de *podcast* masivos gratuitos (al más puro estilo de mostrar lo que se ofrece); se aconseja disponer de un estudio propio de grabación, aunque se puede subcontratar el servicio, y generar *webinars* (seminario en tiempo real impartido por Internet en el que la interacción con la audiencia es primordial; es decir, la personalización de contenidos según el derrotero de los intereses planteados). Para ello es imprescindible contar con un grupo de profesionales y profesorado con experiencia y trabajar de la siguiente manera: se hace un rol de aporte gratuito y los maestros lo confeccionan, la empresa *Online* vende los cursos y se remunera al creador con un 30% aproximadamente de la venta. No tienen patrocinios ni apoyo estatal y los cursos, en el caso de AMED (Asociación Mexicana de Educación Deportiva)¹ están en su mayoría avalados por la Secretaría de Educación de México, y los que no, están avalados por directamente por AMED.

Ejemplo de promoción:

“Estimada colega, con al ánimo de seguir aprendiendo del deporte, te dejamos 5 consejos para iniciarte en la práctica de calistenia y *Street Workout*, formato audio. ¿Quieres iniciarte en el entreno con tu propio peso corporal sin la necesidad de emplear accesorios? La calistenia es un método de entrenamiento que actualmente tiene más y más practicantes en muchas partes del mundo. Existen entrenamientos basados en ejercicios explosivos funcionales que generan gran beneficio en la condición física...”

Con este tipo de mensajes, que llegan a las bandejas de entrada de los correos electrónicos, las empresas logran acercarse al cliente, seleccionado dentro de una segmentación de mercado previa, y le ofertan un producto novedoso que muy probablemente, si la segmentación es correcta, sea de su interés.

3. ADMINISTRACIÓN Y DESTINO DE LA INFORMACIÓN POR LOS PROVEEDORES DE SERVICIOS DE *FITNESS* Y SALUD EN LÍNEA: POLÍTICAS DE SALUD

Las herramientas *Online* permiten una interacción eficaz y productiva con un público objetivo que no dispone de tiempo para realizar estudios presenciales, o de solvencia económica para desplazarse al centro de formación con el fin de recibir los cursos, aprender y reciclarse. Internet

¹ <http://bit.ly/35szzZN>

se convierte [...] no sólo en fuente de información para el consumidor, sino en un nuevo intermediario con una doble función: distribuidor [...] y gestor de servicios a empresas (Domínguez Vila y Araujo Vila, 2014). De alguna manera, con el correcto uso de estas herramientas se está facilitando la difusión de tener hábitos saludables y deportivos para mejorar la calidad de la población.

Actualmente los *podcasts* son la principal vía de comunicación de estas empresas. Se pueden instalar en cualquier teléfono (*android* o *iphone*) con una aplicación de audio usando el micrófono “manos libres” o realizando producciones más caras como las que suelen hacer en una cabina de sonido. Primero se produce y configura el *podcast*, se pone una música introductoria, una música final y luego la transmisión se hace en diferido. Se trata de *podcast* (uno a uno, sin retroalimentación en vivo, centrado en temas académicos, historias de éxito, de superación...) y se alojan en la plataforma de *Sound Cloud* donde cobran cinco dólares al mes o en *iVoox* que también cobran cinco dólares al mes para evitar la publicidad o la opción gratuita con una cantidad indeterminada de anuncios. También se pueden alojar en *iTunes*. Se emplee la plataforma que fuere, se reduce a una repartición del contenido porque finalmente están todas alojadas en *Sound Cloud* y de ahí cuelgan las plataformas de audio como *iVoox* o *iTunes*. Los audios son empleados y potenciados porque se posicionan muy bien en SEO y así se ubican en las primeras diez búsquedas.

Los clientes (potenciales y actuales) acceden a *Google*, en *iTunes* o en *iVoox* para buscar algún contenido de su interés, como por ejemplo ejercicios para la espalda y aparece en su pantalla automáticamente una lista de todas las fuentes informativas (webs, bitácoras, etc...) que tratan de este tipo de ejercicios. Actualmente, del *podcast* de AMED se descargan más de 60.000 escuchas mensuales en general desde países de habla hispana. Existen empresas proveedoras de servicios SEO que realizan análisis de los sitios web para emplear palabras clave y metadatos más adecuados al algoritmo de búsqueda de *Google* a fin de aumentar las ventas de estas empresas merced a la mejora en la accesibilidad a dichas ofertas, pues la manera más efectiva de darse a conocer es ubicar la web en la primera página de *Google*.

En la página de ACSM (colegio americano de medicina deportiva) y *American Fitness Index* podemos encontrar un producto cuanto menos interesante a su vez que novedoso. Se trata de “*My community application toolkit*”. Es un kit de herramientas diseñado para ayudar a evaluar el propio estado físico y comprender los comportamientos individuales y sociales relacionados con la actividad física. Se puede descargar desde la propia página y sugieren compartir la experiencia de su uso a través de las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*.

Esta empresa creó en 2008 el Índice de Condición Física que clasifica a las 100 ciudades más grandes de los Estados Unidos en segmentos de comportamientos de salud, infraestructura de la ciudad y políticas locales que apoyan un estilo de vida físicamente activo. Con la ayuda del Índice de

condición física, los ciudadanos pueden evaluar los factores que contribuyen a la condición física, la salud y la calidad de vida de su ciudad. Se trata de una iniciativa que puede ayudar a que los ciudadanos y ciudades sean cada vez más saludables. Se logra mejorar el ranking de la ciudad correspondiente utilizando la Guía de acción que ACSM propone para abogar por una política pública saludable.

En cuanto a las políticas de salud, y ahora pasamos de la lectura más mercantil anterior a ésta más administrativa queremos hacer una breve referencia en estas líneas a la “Estrategia de Salud para Todos” de la OMS (1978), donde se reconoce que la mejora de la dieta y la promoción de la actividad física facilitan la elaboración de una estrategia que reduce la mortalidad y la carga de morbilidad en el mundo.

Se trata de promocionar estrategias sobre los regímenes alimentarios, actividades físicas y salud de la población en general. Su principio rector se basa en que las competencias que hacen referencia a la salud de las personas deben ser coherentes, prácticas y eficaces para el bienestar de todos. La comunicación por Internet desempeña un papel relevante a este respecto porque ayuda a que el mensaje llegue a toda la población, siendo recomendable, por tanto, que las instituciones públicas, pues es su deber, y muy aconsejablemente también las privadas no cesen en su empeño de atajar mediante la comunicación para masas los factores de origen ambiental, cultural o derivados de la ignorancia, que condicionan el día a día de la salud de las personas y ofrezcan de manera sencilla y universalmente accesible las soluciones para anticiparse a los problemas venideros.

No queremos acabar este capítulo sin recordar que Internet ha abierto las puertas a un mundo de intercambio de información exponencialmente ilimitado capaz de vehicular contenidos de todo género e índole, pero que guarda aún en su esencia esa naturaleza primigenia que hace que aún el hombre sea la medida de las cosas y el deporte y la salud se hallan intrínsecamente unidos porque conforman la naturaleza humana.

4. REFERENCIAS

- Asociación Mexicana de Educación Deportiva (2019). Amed, México. Recuperado de www.amedweb.com
- Barrientos, A. (2019). Tesis doctoral: *El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudios del Grado en Turismo en la Universidad de La Laguna (Tenerife)*. Universidad Camilo José Cela. Madrid.
- Barrientos-Báez, A., Barquero-Cabrero, M. y Rodríguez-Terceño, J. (2019). La educación emocional como contenido transversal para una nueva política educativa: el caso del grado de

- turismo. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), pp. 147-165.
- Berry, L. (2002). Relationship marketing of services-perspectives from 1983 and 2000. *Journal of Relationship Marketing*, 1(1), pp. 57-77.
 - Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
 - Caldevilla, D. (2007). *Manual de Relaciones públicas*. Madrid: Visión Libros.
 - Camacho, M.M. (2012). Apuntes a pie de calle sobre la Opinión Pública. *Revista de comunicación de la SEECI*, 28. pp. 1-10, doi: <https://bit.ly/3awUKNx>
 - Dishman, R.K. (1991). Increasing and maintaining exercise and physical activity. *Behavior Therapy*, 22, pp. 345-378.
 - Domínguez, T., y Araújo, N. (2010). Gestión de las redes sociales turísticas en la web 2.0. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, 129, pp. 57-72. Recuperado de <https://bit.ly/3dKFXum>
 - Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, pp. 7-12.
 - Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
 - Inithhealth (2019). España. Recuperado de www.inithhealth.com
 - Jiménez, M.G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1).
 - López, J.I. y Sandulli, F. (2007). Evolución de los modelos de negocios en internet: situación actual en España de la economía digital y Departamento de Organización de empresas. *Revista Economía Industrial*, 364. pp. 213-229.
 - Marañón, C.O. (2012). Lenguaje deportivo y comunicación social: prototipo coetáneo de masas. *Revista de comunicación de la SEECI*, 28. pp. 11-29, doi: <https://bit.ly/3awUKNx>
 - Niñerola, J., Capdevila, Ll. y Pintanel, M. (2006). Barreras percibidas y actividad física: el autoinforme de barreras para la práctica de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), pp. 53-69.
 - Otero, T.P. y Rolán, X.M. (2013). Presencia, uso e influencia de los diputados del Parlamento de Galicia en Twitter. *Revista de comunicación de la SEECI*, 32. pp. 106-126, doi: <https://bit.ly/3aGZfVX>
 - Organización Mundial de la Salud. Declaración de Alma Ata. Conferencia Internacional en Aten-

- ción Primaria de la Salud. Serie Salud para Todos. Ginebra: OMS; 1978.
- Parque Temático Virtual (2019). Activilandia, España. Recuperado de <https://bit.ly/33UE8wG>
 - Powell, K.E. y Paffenbarger, R.S. (1985). Workshop on epidemiologic and public health aspects of physical activity and exercise: a summary. *Public Health Reports*, 100(2), pp. 118-126.
 - Real Academia Española. (2019). España, RAE. Recuperado de <http://www.rae.es>
 - Redó, N.A. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, 113. pp. 79-87, doi: <https://bit.ly/2wS998n>
 - Reigal, R. y Videra, A. (2013). Efectos de una sesión de actividad física sobre el estado de ánimo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(52), pp. 783-798, doi: <https://bit.ly/2QX5I78>
 - Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
 - Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Un escaño en Facebook: Política 2.0, Marketing Viral y Redes Sociales. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, pp. 118. 13-32, doi: <https://bit.ly/2ylUqTz>
 - Vozpopuli (2019). España. Recuperado de <https://bit.ly/2Uw4xgY>
 - Weisinger, H. (1988). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Josey-Bass.

HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. CREACIÓN DE COMUNIDAD A TRAVÉS DE *SLACK*

Alberto Dafonte-Gómez

Universidad de Vigo, España
albertodafonte@uvigo.es

Xabier Martínez-Rolán

Universidad de Vigo, España
xabier.rolan@uvigo.es

1. INTRODUCCIÓN

En un sistema educativo adaptado a las necesidades y oportunidades que presenta la Sociedad de la Información, los docentes, el alumnado y la tecnología deben responder al nuevo escenario con cambios en los roles que tradicionalmente venían desempeñando (Reigeluth, 2012): el docente deberá actuar como diseñador del trabajo del alumnado, facilitador del proceso de aprendizaje y mentor; el alumnado deberá asumir su papel central en el proceso como “trabajador” y convertirse en estudiante autorregulado. El papel que Reigeluth concede a la tecnología en relación con los otros dos actores –un triángulo similar al que proponen Coll, Mauri y Onrubia (2008) uniendo la tecnología a los “contenidos”– permite extender las posibilidades de aprendizaje e instrucción más allá del aula a través de distintas funcionalidades que se podrían agrupar, principalmente, en torno a los LMS (Learning Management System) o PIES

(Personalized Integrated Educational System) –en la terminología más recientemente acuñada por el autor– y que se centran en 4 funciones principales: registro del aprendizaje del estudiante (como e-portfolio, por ejemplo), planificador del aprendizaje (centro de organización de objetivos, tareas, fases, responsabilidades, etc.), biblioteca de contenidos y herramientas instruccionales (ejercicios, simulaciones, tutoriales, etc.) y sistema de evaluación (integrado en la propia instrucción y basado en tareas reales).

Los LMS como Moodle, Sakai, Blackboard, Canva o tantos otros forman ya parte del “paquete estándar” de las herramientas docentes con las que cuentan, en general, universidades de todo el mundo (Kühn Hildebrandt, 2019), aunque el hecho de poner a disposición del profesorado esa posibilidad tecnológica no implica necesariamente un uso docente innovador. Es posible, incluso, que los LMS no estén cubriendo con eficacia alguna de las necesidades de comunicación e interacción entre el alumnado y el docente o entre el propio alumnado.

Si convenimos que el aprendizaje es esencialmente una actividad social y que el conocimiento se construye través de la comunicación, la colaboración y la interacción con otros (Swann, 2005), parece evidente que hay que dotar a los partícipes en el proceso de las herramientas necesarias para que ese contacto e intercambio se pueda producir en distintos espacios, tanto físicos como digitales, y en distintos momentos –con intervención del docente o sin ella– pero esto va mucho más allá de usar los LMS como simples repositorios de documentos en ‘pdf’, como analogía directa de la distribución de fotocopias de apuntes a través de una copistería. Para Cabero-Almenara (2017): “cualquier tipo de TIC es simplemente un recurso didáctico que deberá ser movilizado cuando el alcance de los objetivos, contenidos, las características de los estudiantes o el proceso comunicativo lo justifiquen” (p. 56). Las TIC pasan a ser, en este contexto, TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento): “se trata de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas” (Lozano, 2011, p. 46).

Un correcto uso de las herramientas de comunicación entre el docente y el alumnado (y entre el propio alumnado) puede contribuir a mantener el interés e implicación fuera del aula, a incrementar las dinámicas de aprendizaje colaborativo y a fomentar la curiosidad y responsabilidad sobre el propio aprendizaje al mismo tiempo que se trabajan factores relacionados con la competencia digital a diversos niveles. La elección de herramientas tecnológicas debe responder, por lo tanto, a una identificación previa de necesidades y objetivos pedagógicos concretos que permitan una mejora significativa del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en este contexto de auge del uso de distintos LMS por parte de las universidades como complemento a la formación presencial, se constata que, en muchas ocasiones, el alumnado opta por herramientas alternativas como *WhatsApp* o *Google Drive* para comunicación entre

pares y coordinación de trabajos colaborativos buscando en herramientas alternativas, que forman parte de su actividad cotidiana la versatilidad de la que en ocasiones adolecen los LMS, en parte por el uso que los propios docentes hacemos de ellos y en parte porque, como señala Selwyn (2016), los *Learning Management Systems* suelen centrarse más en el ‘management’ que en el ‘learning’.

Bajo nuestro punto de vista es necesario lograr que el alumnado integre las herramientas docentes en su rutina cotidiana pero también, que los docentes seamos capaces de seleccionar herramientas que, por sus características, faciliten esa integración y que diseñemos un uso para ellas que contribuya a ello. Creemos que la tecnología es algo más que un medio de transmisión e intercambio de información entre docentes y alumnado y que, como señalan Castañeda y Selwyn (2018, p. 18): “Instead, these technologies mould peoples’ values, beliefs and behaviours. Conversely, it is also necessary to explore how these digital technologies are themselves shaped by people’s emotions, moods and feelings – for example, exhaustion and excitement, boredom and flow, discomfort and relief”.

Con esta perspectiva se orienta la experiencia que presentamos a continuación.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que constituyen el origen de la presente investigación son las siguientes:

- ¿Podemos implementar una herramienta orientada a la docencia que permita la interconexión de todos los actores dentro y fuera del aula?
- ¿Podría esta herramienta favorecer la comunicación y la interacción fuera del aula y reducir la distancia transaccional?
- ¿Podríamos lograr que el alumnado la usase en contextos y con objetivos distintos de los requeridos por el docente y que se apropiase de la herramienta, en definitiva?

3. OBJETIVOS

Debemos diferenciar en este punto entre el objetivo didáctico de la experiencia y los objetivos de investigación del presente estudio.

El principal objetivo didáctico de la experiencia desarrollada era favorecer, a través de una herramienta digital, que un grupo de alumnado heterogéneo que compartiría sólo un curso lectivo con un nivel de presencialidad muy concentrado, estableciese de forma rápida un cierto sentido de comunidad y que percibiese la posibilidad de contactar de forma inmediata con la coordinación del máster para la resolución de cualquier tipo de duda o incidencia.

Una vez diseñada la experiencia y seleccionada la herramienta concreta, los objetivos de la investigación que presentamos fueron:

1. Determinar el nivel de apropiación en el uso de la herramienta seleccionada –*Slack*– por parte del alumnado del Máster Universitario en Comunicación en Medios Sociales y Creación de Contenidos Digitales de la Universidad de Vigo.
2. Valorar la validez de la herramienta como elemento de reducción de la distancia transaccional entre el alumnado y docentes.

4. MÉTODO

La investigación realizada se enmarca en la denominada Action Research, puesto que son los propios docentes los que implementan una herramienta tecnológica con la finalidad de mejorar algunos aspectos concretos del proceso de aprendizaje de su alumnado y analizan los resultados.

La experiencia tuvo lugar en el Máster Universitario en Comunicación en Medios Sociales y Creación de Contenidos Digitales de la Universidad de Vigo en su primer curso de implantación, 2018/2019, aunque en este texto nos referimos a la actividad desarrollada en el primer cuatrimestre, del 11 de septiembre de 2018 al 18 de enero de 2019, con la participación de 25 alumnos y 4 docentes.

Las fases del proyecto fueron, por lo tanto, las siguientes:

1. Selección de la herramienta según criterios concretos
2. Diseño del uso previsto de la herramienta según los objetivos, implementación y recopilación de datos.
3. Análisis de datos: volumen, frecuencia y nivel de privacidad de todos los mensajes enviados entre el 11 de septiembre de 2018 y el 18 de enero de 2019; frecuencia de conexión a la herramienta de todos los participantes en el mismo período.

4.1. SELECCIÓN DE LA HERRAMIENTA

Para la selección de la herramienta de comunicación se tuvieron en cuenta los criterios de elección expuestos por Dafonte-Gómez (2018), partiendo del criterio inicial excluyente de gratuidad del servicio o de disposición de un modelo freemium con un nivel de funcionalidad elevado:

a) Flujo y alcance de los mensajes: se buscaba una herramienta que permitiese un flujo de comunicación bidireccional entre docentes y alumnado y entre los propios individuos que integraban el alumnado. Al mismo tiempo se requería que, dentro de la misma interfaz, ofreciese la

posibilidad de emitir mensajes de uno a muchos, la comunicación privada en pequeños grupos y la comunicación privada entre dos individuos.

b) Multimedialidad e interoperabilidad: se necesitaba una herramienta que permitiese una previsualización rápida de los diferentes recursos multimedia que se pudiesen compartir a través de ella, en particular: previsualización de documentos de texto como ‘.pdfs’ y *Google Docs* y de enlaces a medios externos y reproducción dentro de la plataforma de vídeos externos enlazados.

c) Dispositivo de uso: el criterio principal fue que la herramienta funcionase especialmente bien en dispositivos móviles y que, al mismo tiempo, permitiese el acceso a través de web o software de escritorio.

d) Síncrona o asíncrona: la herramienta debía favorecer ambas modalidades de comunicación, por un lado facilitar el modelo de mensajería instantánea, pero al mismo tiempo, garantizar un uso y acceso a la información más sosegado, similar al de los foros.

e) Privacidad de datos personales: era requisito imprescindible que no fuese necesario compartir los números de teléfono entre los participantes y que la herramienta trabajase exclusivamente con nombre de usuario y direcciones de correo electrónico.

f) Recuperación de información compartida: era importante encontrar una herramienta que fuese eficaz a la hora de organizar, recuperar y acceder a información y documentos compartidos previamente entre los usuarios.

Tras el análisis de necesidades y la revisión de distintas opciones tecnológicas se optó por *Slack*, una herramienta con versiones app móvil, web y de escritorio que combina distintas modalidades de comunicación dentro de la misma interfaz y que, a pesar de estar orientada inicialmente al ámbito empresarial, cuenta con cada vez mayor número de integraciones para el aprendizaje y la docencia.

4.2. DISEÑO DEL USO PREVISTO E IMPLEMENTACIÓN

Una vez seleccionada la herramienta se procedió a crear el espacio de trabajo en *Slack* y los canales de comunicación públicos: coordinación, avisos y offtopic, cada uno de ellos con una descripción precisa del tipo de conversaciones que deberían albergar.

A continuación se puso a disposición de los usuarios una guía básica de manejo de la herramienta y de los distintos canales que se les facilitó como primer mensaje dentro del espacio de trabajo. Con estos primeros pasos dados se puso la herramienta a disposición del profesorado que voluntariamente quisiese contar con canal propio para su asignatura. Finalmente fueron 3 las

materias que hicieron un uso activo de los canales ad hoc creados: *Ecosistema de redes sociales y herramientas digitales*; *Gestión, edición y publicación de contenidos con CMS*; y *Fotografía para web y redes sociales*, a las que se añaden los mensajes de coordinación y también los del canal #offtopic, para el comentario y debate de la actualidad del sector de la comunicación digital y de las redes sociales.

Además de los canales públicos el coordinador –docente, además de una de las materias que hicieron uso de la plataforma– habilitó un total de 6 espacios en canales privados a los que solamente tenían acceso los miembros de cada grupo de trabajo y el propio docente y animó al alumnado a crear un canal privado exclusivo para la comunicación entre ellos. El objetivo de los canales privados era el de funcionar como espacio compartido de trabajo entre los miembros y como muestra de las posibilidades de uso de la plataforma.

Por último, la tercera vía de comunicación disponible fueron los mensajes bidireccionales y privados entre emisor y receptor, sin posibilidad de acceso por parte del docente, salvo que fuese emisor o receptor.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras en análisis estadístico de los datos generados en la plataforma.

El primer resultado hace referencia a la progresión en la publicación de mensajes a lo largo de los cuatro meses de estudio. Tal como se aprecia en la gráfica, existe una progresión lineal que hace referencia a la correcta apropiación de la herramienta por parte del alumnado.

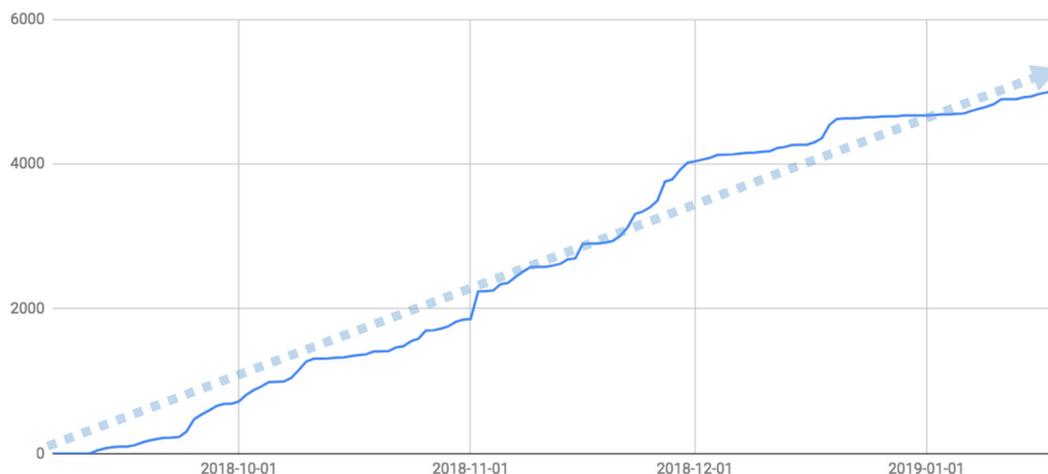


Figura 1. Número de publicaciones a lo largo de cada uno de los días de la semana. Fuente: Elaboración Propia

A la hora de medir el desempeño de la herramienta, cualquier progresión no lineal en la evolución del número de mensajes publicados a lo largo del tiempo se consideraría síntoma de una adaptación errática a la plataforma.

Con todo, el hallazgo más sorprendente se produce al analizar la frecuencia de publicación a lo largo de los siete días de la semana. La docencia tiene lugar jueves y viernes, y contra lo que se podría intuir, no resultan ser los días con mayor volumen de actividad.

Día de la semana	usuarios activos diarios	Usuarios diarios publicando mensajes	Mensajes en canales públicos	Mensajes en canales privados	Mensajes directos
Lunes	371	211	184	432	657
Martes	225	58	49	52	47
Miércoles	146	34	24	22	97
Jueves	364	158	66	219	233
Viernes	341	155	118	198	590
Sábado	387	185	103	248	475
Domingo	397	171	89	205	381

Tabla 1. Número de usuarios activos y publicaciones a lo largo de cada uno de los días de la semana Fuente: Elaboración propia

Los resultados revelan que los usuarios son más activos durante los días posteriores a las clases: sábados, domingos y lunes. Por otro lado, los días con menor nivel de participación son los días previos a las jornadas lectivas: martes y miércoles.

A la hora de realizar una medición de la comunicación efectuada en tramos mensuales (en vez de semanales), los resultados indican que existe una progresión en la utilización de la plataforma. El volumen de mensajes de noviembre es muy superior al de octubre y triplica al número de mensajes publicados durante el primer mes, el mes de septiembre.

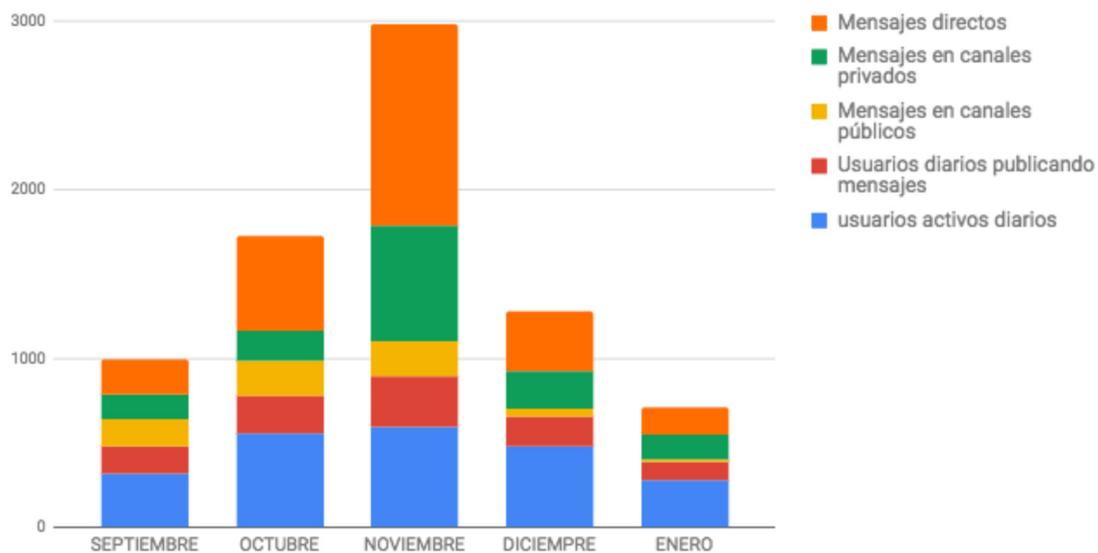


Figura 2. Evolución mensual de la participación de los usuarios y las publicaciones en canales (públicos y privados) y mensajes privados. Fuente: elaboración propia

De todas formas, esta progresión ascendente se ve afectada por el parón lectivo navideño, que en España abarca desde la tercera semana de diciembre hasta bien entrado el mes de enero.

Al detenernos a analizar las fórmulas de interacción en torno a criterios de privacidad, destaca el uso de la mensajería privada – realizada de usuario a usuario – sobre la pública – realizada sobre canales públicos. Esta condición se magnifica en los meses con mayor volumen de publicaciones, donde los mensajes directos son mucho más elevados que las comunicaciones en canales públicos y privados.

Los resultados obtenidos permiten señalar que a lo largo de todos los meses se mantiene relativamente estable el volumen de usuarios activos diarios. De hecho, el promedio de usuarios activos diarios asciende a 17 estudiantes de 25 posibles.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tras el análisis de los resultados es posible concluir que sí es posible implementar una herramienta orientada a la docencia que permita la interconexión de todos los actores – alumnado y docentes – dentro y fuera del aula.

De hecho, los resultados permiten señalar a *Slack* como un instrumento adecuado para favorecer la interacción fuera del aula y así reducir la distancia transaccional. El hecho de que los días posteriores a las clases sean los más activos así lo refrenda.

En lo que atañe a la apropiación de la herramienta, los resultados sugieren que el alumnado toma *Slack* como una herramienta útil y la integra en su marco formativo. Así lo demuestra el uso en contextos y con objetivos al margen de los requeridos por el docente, como se desprende del creciente uso de comunicación privada.

De hecho, y al margen de las preguntas de investigación es posible concluir que las dinámicas de trabajo e interacción que se dan en esta plataforma son las propias de asignaturas semipresenciales o de formación a distancia, lo que invita a continuar su uso en otros marcos de docencia universitaria.

Tras la realización de este trabajo y, sobre todo, del análisis de los resultados se propone seguir profundizando en las ventajas que integra *Slack* para su uso docente. Dado el alto y funcional uso que el alumnado realizó a través de la plataforma se explorará la posibilidad de introducir nuevas funcionalidades y mejoras:

- Integración de encuestas a través de “*Slack Polls*”, que permiten conocer la opinión del resto de usuarios sobre un tema determinado empleando un sistema de votación sobre un conjunto de posibles resultados previamente definidos (dos, tres, cuatro... así hasta n opciones)

- Integración de un bot orientado a la docencia como es, por ejemplo, *Learny*. Esta herramienta se integra de forma nativa en *Slack* para crear asignaciones de trabajos, permite seguir el progreso de los alumnos y ayuda a cumplir las fechas de entrega a través de recordatorios de “deadlines”.

- Fomento de la participación de los estudiantes a través del uso de “reacciones” de *Slack*. Las reacciones emplean el catálogo de emojis para expresar emociones asociadas a un mensaje concreto en la plataforma. El uso de reacciones es más simple que la escritura de texto, y como se trata de un nivel de interacción bajo, se estima que el alumnado puede ser más favorable al empleo de este tipo de comunicación.

Se trata, en definitiva, de la inclusión de nuevos complementos que expandan las posibilidades de *Slack* en un entorno docente.

7. REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(2), pp. 41-64.
- Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 22, doi: <https://bit.ly/2QUNZgM>

- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En *Psicología de la educación virtual*, pp. 74-103. Morata. Recuperado de <https://bit.ly/2UvMOGL>
- Dafonte-Gómez, A. (2018). La comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: criterios para la elección de herramientas tecnológicas. En *Las TIC en las aulas de enseñanza superior*. Barcelona: Gedisa.
- Kühn Hildebrandt, C. K. (2019). Whose interest is educational technology serving? Who is included and who is excluded? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 207-220. <https://bit.ly/3bGDvJU>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5(0), pp. 45-47.
- Reigeluth, C. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia*, 32, pp. 1-18.
- Selwyn, N. (2016). Minding our language: why education and technology is full of bullshit ... and what might be done about it. *Learning, Media and Technology*, 41(3), pp. 437-443. <https://bit.ly/2X6GqHN>
- Swann, K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. En J. Bourne & J. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Engaging communities*, pp. 13-30. Needham, MA: Sloan-C.

COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Lewis Herney García Mora

Universidad Santo Tomas-Bucaramanga, Colombia

Lewisgarcia@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de la educación superior o terciaria en Colombia es de carácter estructural en su interés de aportar al desarrollo del país, véase los fines de la educación descritos en el Artículo 5 de la Ley General de Educación, Ley 115 (República de Colombia, 1994), que concibe la formación profesional como una condición necesaria para que las personas puedan comprender y asumir retos sociales, económicos, políticos que la vida cotidiana presenta para proponer alternativas que permitan la gestión y generación de acciones que propongan solución a los problemas y necesidades de los contextos, desde la apropiación, aplicación o creación de nuevo saber de diferentes campos del conocimiento.

Existen estudios que muestran la necesidad de tener en cuenta que el fenómeno de la educación superior en Colombia se encuentra integrado por relaciones e interacciones entre las dimensiones, política, económica, social, científica y académica, (Melo, Ramos, & Hernández, 2014). Lo anterior evidencia, de primer plano, un carácter complejo que exige de una comprensión que sea capaz de identificarlo y que aporte a su comprensión.

El logro pleno del desarrollo de los procesos educativos obliga prestar atención a cada uno de los aspectos de las dimensiones política, económica, social, científica y académica, es necesario aclarar que, si bien la dimensión del fenómeno a estudiar se encuentra en el marco de los procesos educativos, el objeto de este estudio se centra particularmente en la dimensión académica, específicamente en el reconocimiento, la comprensión y la construcción de saberes pedagógicos y didácticos en lo relacionado con la planeación, desarrollo y evaluación formativa en el marco del Proyecto Educativo de la universidad Santo Tomás. Lo anterior apoyado en la premisa y necesidad de socializar, elaborar y significar las prácticas pedagógicas de los docentes, como escenario para posibilitar reflexiones epistemológicas, metodológicas y didácticas (Lebus, 2003).

Dicho lo anterior, se reconoce que, en el contexto de la educación, en los diferentes niveles y particularmente en las universidades e Instituciones de educación superior, lo pedagógico se encuentra permeado de manera hologramática por diferentes saberes y disposiciones (históricos, sociales, psicológicos, pedagógicos, económicos, políticos, doctrinales, entre otras), las cuales es necesario conocer y comprender con fines de mejoramiento y apropiación.

Así, las prácticas pedagógicas constituyen un *plexus* de interés interdisciplinario con la intención de “saber más” y “orientar mejor” los procesos de enseñanza aprendizaje. El saber que se construye sobre las prácticas pedagógicas como objeto de saber y conducción del proceso formativo exige una reflexión permanente del sobre el ejercicio docente, esto es, propone una búsqueda constante de las dimensiones que lo configuran y, al mismo tiempo, que describen su condición de problematización contemporánea¹ (Foucault, 1984. En Noguera-Ramírez & Marín-Díaz, 2017).

Entender la práctica pedagógica como una matriz de experiencia compleja permite reconocer que el ejercicio pedagógico del maestro corresponde a la expresión materializada de una relación entre elementos de saberes, normatividades y sujetos que configuran la manera de pensar y actuar acerca del proceso educativo (Noguera & Marín, 2017)

Lo anterior tener en cuenta, tal como lo propone Morin, lo contextual, lo global, lo multidimensional y lo complejo compleja de los procesos pedagógicos (Morin, E. 1994, p. 14), mediante el desarrollo de estrategias que promuevan el aprendizaje y el desarrollo humano de los estudiantes; dicho conocimiento permitirá avanzar hacia el enriquecimiento y la transformación de las interacciones y prácticas pedagógicas de enseñanza de los docentes de la Institución.

En este escenario, se considera importante y pertinente de la realización de un estudio que contribuya a la construcción de conocimiento actualizado y pertinente en torno a la gestión de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Santo Tomás-Bucaramanga. Este conoci-

miento actualizado hace referencia a los saberes que se puedan identificar y consolidar a partir de la realización de un proceso de Investigación de tipo Interpretativo con un diseño de Investigación Acción (IA), como forma de producir conocimiento con los docentes en relación con sus saberes y prácticas pedagógicas de los docentes.

Estos conocimientos de lo educativo y de lo pedagógico pasaran por una comprensión compleja que procurará integrar y vincular diferentes miradas en un tejido conjunto que conforman una totalidad interdependiente, interactiva e inter-retroactiva (Morin E. , 1999), a la que se puede denominar *Complexus comprensivo*, el cual convoca la construcción de conocimientos dialogados entre la unicidad y la multiplicidad; entre la particularidad y la generalidad; entre las estructuras y las dinámicas; entre lo oficial y lo oculto, entre los sentidos y prácticas docentes y las institucionales, entre lo que pensado, lo dicho y lo hecho.

Abordar las prácticas pedagógicas desde lo complejo, implica tener en cuenta la existencia de cegueras paradigmáticas que impiden comprender la verdad dentro del error y el error de las verdades definitivas (Morin, 1999). Es necesario, por lo tanto, superar las creencias y paradigmas circulantes sobre la educación, la construcción de saberes, el educando, el educador, lo didáctico, entre otras, para poder abordar lo pedagógico como un sistema complejo de relaciones e interacciones que permitirán interpretar la realidad de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje desde esta mirada integradora.

Desde esta perspectiva, se pretende identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas implementadas por los docentes para lograr reflexionarlas, recrearlas y proponer transformaciones y reconfiguraciones enriquecidas que permitan favorecer el proceso de formación integral propuesto por la institución y cumplir así su misión, como aportar nuevo conocimiento relacionado con la praxis pedagógica como objeto de permanente reflexión, producción e innovación.

En este horizonte se plantea la siguiente cuestión: *¿Cómo aportar a la construcción de saber pedagógico que promueva la formación integral de los estudiantes de la Universidad santo Tomás Bucaramanga?*

1 La problematización se refiere a esa condición que hace de una práctica o un discurso un objeto visible y decible en un espacio tiempo específico.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Construir saber pedagógico a través del paradigma de la complejidad mediante el reconocimiento y la reflexión de las prácticas pedagógicas por parte de los actores del proceso educativo, docentes y estudiantes.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes de la Universidad Santo Tomás.
- Caracterizar las reflexiones de un grupo de docentes acerca de las estrategias y prácticas pedagógicas que implementan en la Universidad Santo Tomás -Bucaramanga.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El reconocimiento y la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas y didácticas realizadas por los docentes es un aspecto relevante en todos los niveles de educación, en este artículo se presenta un estudio de investigación que centra su interés en los procesos de enseñanza de docentes y de aprendizaje de ellos estudiantes en un contexto de educación superior en Colombia.

Algunos autores como Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi (2007) realizan un estudio sobre el impacto de la capacitación pedagógica de docentes universitarios en los enfoques de la enseñanza y las creencias de eficacia, los resultados indicaron que la formación pedagógica tiene un efecto significativo en las escalas de medición de Cambio conceptual, Enfoque centrado en el alumno y en Creencias de autoeficacia, incluso cuando se controla con la constante de experiencia docente, Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi (2007)

Por su parte, García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), realizan un análisis de la práctica educativa de docentes considerando las categorías Pensamiento, Interacción y Reflexión. Para los autores, existe interdependencia entre estas dimensiones, por lo cual recomiendan que los programas de mejoramiento a la práctica docente los aborden de manera integrada a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.

Gaete (2011), analiza la tríada saber, discurso y acción docente, como parte de una investigación cuyo propósito es comprender el sentido que han construido los profesores de filosofía en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y que se encuentra bajo la configuración de un saber para la escuela. Para llevar a cabo el proceso de reducción fenomenológica, se apoyó

los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1996) Citado en Gaete (2011), “que determina 5 fases: descriptiva, de estructuración del fenómeno, de constitución de significados, de suspensión del juicio y de interpretación” (p.21).

“Los principales resultados indican que existe una tensión permanente entre los saberes docentes provenientes de los dispositivos pedagógicos institucionalizados que obedecen una racionalidad instrumental con aquellos saberes que son configurados desde la experiencia íntima con la disciplina y su enseñanza. Tal tensión, evidencia que los docentes pueden considerarse como operadores de conceptos, teorías o currículos, sino que van constituyendo saberes no legitimados desde las formaciones discursivas dominantes. No obstante, tales saberes se mantienen en la esfera privada, pues la escuela y la formación docente no dan espacios para que los maestros puedan narrar sus acciones, y con ello, constituirse en sujetos políticos” (Gaete, 2011).

La investigación realizada por Basto y Serrano (2013), publicada en el libro “Saberes, prácticas y sentires pedagógicos de profesores universitarios: el caso de la Universidad Santo Tomás”, presenta una mirada interpretativa soportadas en los aportes teóricos de la fenomenología social, la perspectiva comprensiva y el interaccionismo simbólico; buscaba conocer las concepciones y prácticas pedagógicas a partir de una metodología de análisis de casos con análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa. Metodológicamente Basto y Serrano (2013, p. 28) se orientaron dese una mirada interpretativa.

Dentro de los hallazgos se encontró evidencia empírica que sustenta la existencia de una distancia entre sus prácticas (lo que hacen) y sus reflexiones (lo que dicen), sus relatos mostraban que no poseen el conocimiento pedagógico suficiente para soportar sus acciones. Así mismo, que, si bien habían realizado formación realizada por la institución, no lograban incorporar el discurso a su quehacer, lo anterior muestra que no cuentan aún con el nivel autónomo de desarrollo de la competencia. Identificaron que el ejercicio docente, en algunos casos se había configurado desde el saber hacer del sentido común conocimiento valorado teniendo en cuenta la importancia de reconozcan y resignifique las realidades del entorno y los sujetos inmersos, lo que suscitará el desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Basto y Serrano (2013)

También refieren que las nociones epistemológicas de la mayoría de los docentes presentaban fuertes tendencias positivistas y basados en conocimientos absolutos con falta de crítica y proposición, de corte transmisionista que no procuraban la construcción de nuevo conocimiento. Sin embargo, encontraron que algunos docentes construían sus acciones y estrategias con un sentido crítico y reflexivo. La hibridación del estilo pedagógico tradicional con tendencias constructivistas sobresalió en las prácticas docentes de los casos estudiados (Basto y Serrano, 2013).

4. REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA FUNDAMENTAR UNA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

El pensamiento de la complejidad propuesto por Morin (1975, 1994, 1999), propone argumentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos y bioéticos que, al ser comprendidos de manera entrecruzada, permiten construir un *complexus comprensivo* acerca del conocimiento de esta realidad que entrelaza diferentes principios y referentes. La aproximación a estos principios se funda desde la comprensión del ser humano como un sujeto ubicado en el mundo y el universo (Morin, 1999). Esta concepción del ser humano en macro contexto propone una mirada que se distancia del paradigma tradicional y dominante de la ciencia y del proceso de conocimiento, particularmente en las ciencias sociales y humanas.

Los principios y el aporte epistemológico propuestos por Morin para la comprensión de la vida humana implican una comprensión que trasciende la visión de la ciencia tradicional, ellos serían los referentes para el abordaje complejo de la realidad. La propuesta fundamental de Morin propone una comprensión de la vida humana como un entramado de relaciones que se establecen entre los individuos y los contextos en los que este se desenvuelve y, es este entramado de relaciones que contextualizan y dan sentido a la vida humana, aquel que es necesario comprender.

Para comprender el sentido que se le da a la vida humana Morin propone una mirada integradora que permita interpretaciones en búsqueda de un nivel de abordaje creciente de complejidad desde la totalidad de las relaciones que se establecen entre los individuos y los contextos hasta una dimensión planetaria. Tal como lo propone el autor, esta aproximación exige maneras diferentes de concebir tanto la realidad como el conocimiento que de ella se construye, buscando una integración no reduccionista de los fenómenos complejos en un *complexus* (Morin, 1975, p. 4).

Es reconocido que esta comprensión descrita por Morin propone una divergencia con la mirada tradicional reduccionista que restringe la realidad a la expresión de manifestaciones de fenómenos analizables a partir de la explicación de las características objetivas de cada parte (Juárez, Comboni, 2012, p. 39). Por lo tanto, la comprensión de lo complejo, implica situarse en un escenario que propone elementos de ruptura con la mirada tradicional de las ciencias y provoca cambios epistemológicos y metodológicos importantes, siendo uno de ellos la comprensión de la realidad a partir de la dialógica indivisible de la relación *sujeto cognoscente-objeto conocido*, en la cual, la subjetividad del investigador se infiltra en la objetividad del objeto investigado y a su vez, el objeto investigado influye en la subjetividad del investigador (Morin, 1994). Así, al referirse a lo complejo se hace alusión a una imbricación entre lo simple y lo compuesto, entre la parte y el todo, entre la estructura y la dinámica.

Desde esta mirada se afirma que la realidad es una unidad indivisible que requiere ser comprendida en su totalidad trascendiendo y desmontando las racionalidades asociadas al análisis reduccionista propios del método cartesiano centrado en la comprensión a partir de campos independientes del conocimiento científico promoviendo un pensamiento simplificador, reduccionista, dividido y en ocasiones descontextualizado.

Así entendida, la complejidad puede ser considerada como la interrelación simultánea e interdependiente entre unidad y multiplicidad (Morin, 1975, p. 15), conceptualización que rompe con la lógica lineal y secuencial del pensamiento científico tradicional. Esta comprensión multifacética permite entender la complejidad como un tejido en conjunto o *Complexus* (Morin, 1975, p. 32), en el cual los elementos diferentes que constituyen un todo son indivisibles e inseparables y comportan “un tejido interdependiente e interactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas”.

Desde la perspectiva de la complejidad, una reflexión epistemológica exige tener en cuenta al sujeto y al objeto de conocimiento como unidades integradas de un sistema de creación humano, abierto, donde se interrelacionan de manera compleja el sujeto cognoscente, el objeto a conocer y el contexto en el que se desarrolla esta aproximación.

En este sentido, es necesario seguir ciertos principios en el proceso de acercamiento *sujeto cognoscente-objeto conocido* para considerar un abordaje desde la complejidad. Estos principios proponen que el proceso de pensamiento se oriente a la búsqueda de saberes integrativos, no divididos, ni reduccionistas, que no buscan la verdad absoluta, ni tampoco la finitud o completud del mismo. Es así como Morin propone un conocimiento que permita reconocer la totalidad del mundo de la naturaleza (bioéticoantroposocial), así como de los elementos, relaciones y dinámicas que la conforman. En este escenario es donde emerge y se hace fuerte el pensamiento de la complejidad, el cual puede ser apropiado para comprender más acerca de los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula de clase en diferentes contextos, niveles y modalidades.

Puesto así, el conocimiento tradicional de la educación y de la pedagogía merecen ser reconfigurado de tal forma que sea renovado desde nuevas comprensiones tanto para los investigadores, como para los educadores, los directivos administrativos y los actores que tienen injerencia en los procesos de toma de decisiones políticas. Esta reconfiguración novedosa deberá tener en cuenta la diversidad existente en sus actores, relaciones e interacciones en contextos socioculturales particulares e históricos con una mirada hologramática. Ésta nueva configuración tendrá en cuenta que los actores de este *complexus* relacional son los estudiantes, los docentes, los directivos, así como,

los saberes, las políticas institucionales, las didácticas, los medios, la gestión, las pautas y valores que junto con otros aspectos y dimensiones constituyentes configuran las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

5. METODOLOGÍA

Para el logro de la intencionalidad propuesta, se realizará un abordaje desde el paradigma de la complejidad, desde el enfoque cualitativo aplicando un diseño de tipo hermenéutico interpretativo, utilizando un método narrativo; por lo que el ejercicio cuestionador osciló entre la descripción de la realidad presentada por parte de los docentes, de los estudiantes y de su interpretación (Hernández Sampieri, 2014, p. 7).

5.1. POBLACIÓN

La población correspondió a los docentes de planta de la Universidad Santo Tomás durante el segundo semestre del 2017 y el primer semestre del 2018, en este periodo había un promedio de 251 docentes de tiempo completo; 149 docentes de medio tiempo y 255 docentes en modalidad de cátedra. La planta docente estaba conformada por 200 docentes en promedio.

5.2. MUESTRA

Se realizan unas “muestras típicas o intensivas” de 15 docentes, que combina la muestra homogénea con la muestra de casos tipo, Mertens (2010), citado en Sampieri, Collado, Lucio, Valencia, Torres (2014, p. 338), teniendo en cuenta que se seleccionan sujetos de un perfil similar, en este caso, docentes que se consideran sujetos representativos de un segmento de la población universitaria institucional en un sentido prototípico. Así mismo, se considera que también comporta elementos de una muestra por conveniencia, teniendo en cuenta que estas están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso, Battaglia, (2008^a), en Sampieri & col, (2014, p. 390).

Los docentes participaron voluntariamente a partir de convocatoria abierta con criterios de inclusión como modalidad de contratación, preferiblemente con contratos de Tiempo completo y medio tiempo. Adicionalmente y como criterio de inclusión de actores del sistema, se trabajó con 5 grupos focales de estudiantes que se encontraban conformados por grupos de entre 6 y 28 sujetos, para un total de 140 estudiantes.

5.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para la recopilación de la información se realizarán 15 entrevistas en profundidad con docentes y 5 grupos focales de estudiantes, con ellos se utilizó la entrevista semiestructurada individual y grupal.

5.4. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS INDIVIDUAL CON DOCENTES

Se realizaron entrevistas con docentes donde se implementó una guía de preguntas que se desarrolló en su totalidad en todos los casos, permitiendo seguir el hilo de la conversación. El instrumento recogía preguntas en 3 categorías: Reconocimiento e identificación de saberes y prácticas; Reflexiones y Construcción De Saberes.

5.5. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS EN GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES

Se realizaron narraciones con estudiantes de algunos de los docentes entrevistados, estos grupos se encontraban conformados entre 6 y 28 estudiantes. Se trabajaron 5 grupos focales para un total de 140 estudiantes. Durante estas sesiones los estudiantes expresan su sentir respecto a las prácticas y estrategias de los docentes. Si bien cada estudiante debía responder a las mismas preguntas, se propició la interacción entre ellos y las puntualizaciones y reflexiones respecto de los temas definidos en la guía de preguntas al grupo focal. En esta técnica de recolección de datos se promovió la participación de todos los miembros de los grupos hasta llegar al punto de encontrar saturación en la mayoría de las respuestas, puntualizaciones o reflexiones. La Guía de entrevistas con grupos focales de estudiantes tenía dos categorías Reconocimiento e identificación de saberes y prácticas y reflexiones.

5.6. PROCESO COMPRENSIVO

El proceso analítico se realizó con el apoyo del software Atlas Ti y se desarrolló en cuatro momentos, codificación, categorización, conceptualización y de hipotetización, Strauss y Corbin citado en Chacón (2004, pp. 8-9).

6. DISCUSIÓN

Los resultados parten de describir el número de citas identificadas en cada narración, logrando un total 528 unidades de análisis que fueron clasificadas en cada una de las categorías propuestas y emergentes, así:

Documento	Conteo de citas	unidades de análisis
DOC-1	16	388
DOC 02	24	
DOC 03	22	
DOC-04-	18	
DOC-5-	21	
DOC-6-	31	
DOC 07	45	
DOC-8-	33	
DOC 09	21	
DOC-10-	24	
DOC 011	28	
DOC 12-	19	
DOC 13	22	
DOC 14	29	
DOC 015-	18	
EST-4-Grupofocal-Arq	25	140
ESTUD arquitectura-3	20	
EST-10-grupofocal- taller 5	21	
EST-06-Civil	51	
EST- arquitectura-10-	23	
Unidades de análisis		528

Tabla 1. Resultados. Citas por entrevista y grupo focal. Fuente: Atlas Ti-Autor

De las 388 unidades de análisis, se derivan 109 citas que correspondieron a la categoría estrategias las cuales permitieron identificar las estrategias respecto de las cuales se referían los docentes. A partir de la revisión y análisis de las citas encontradas en esta categoría se identificaron, por descripción y saturación las estrategias mencionadas por los docentes y se organizaron en categorías integradoras que permitían identificarlas.

Como resultados, se encontró inicialmente que, en cuanto a la categoría Reconocimiento, los docentes describieron que desarrollaron diferentes estrategias, las cuales fueron identificadas y categorizadas en cuatro grandes tendencias didácticas y metodológicas entre las que se encontraron las siguientes:

- Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP
- Grupos colaborativos
- Investigación en aula a partir de problemas, preguntas y casos
- Talleres, Laboratorios y Prácticas profesionales
- Uso de Tecnología educativa.
- Materiales y recursos de apoyo a la formación
- Otras estrategias emergentes

En cuanto a la categoría de Reflexiones, los docentes se centraron tanto en el proceso de planificación considerando las dimensiones microcurricular, refiriéndose a saberes, contenidos, actividades; mesocurricular, esto es, la articulación con los perfiles propuestos en el plan de estudio, el Modelo educativo pedagógico y el sello institucional y macrocurricular donde se observa la articulación con las necesidades del contexto y los saberes disciplinares en un contexto global.

De esta manera, los temas centrales de la reflexión de los docentes se concentran en el aporte a los procesos de formación desempeño académico de los estudiantes y esto contribuye a la identificación fortalezas y debilidades de sus estrategias, así como de oportunidades y acciones de mejora; permite también cuestionar las condiciones institucionales y reflexionar sobre la disposición y motivación de los estudiantes.

Uno de los aspectos a resaltar tiene que ver con la reflexión acerca de los niveles de comprensión y apropiación del modelo educativo pedagógico, la cual, si bien se da de manera diferencial en cada docente dependiendo su formación pedagógica y su motivación, se observa que estas se encuentran de manera general y en consolidación. En el proceso de fortalecimiento y consolidación de la apropiación e implementación del Modelo Educativo Pedagógico se hace determinante el apoyo institucional en procesos de formación pedagógica y didáctica con la población de docentes, lo cual se describe como una fortaleza por parte de los docentes.

Así, la gran mayoría de los docentes valora el aporte de los procesos de formación que ofrece la institución, pues lo consideran un aporte a sus procesos de mejoramiento continuo en su rol como profesores, así mismo en la comprensión del modelo educativo pedagógico, de los instrumentos de planeación y gestión y en la disposición de espacios presenciales para la socialización, discusión, reflexión, debate y puesta en acuerdo de los diferentes procesos que viven los docentes en sus labor.

7. CONCLUSIONES

Los docentes transitan de una prácticas centradas en la transmisión de contenidos aislados y estáticos a prácticas más centradas en el papel activo del estudiante y en perspectivas de interacción grupal cooperativa y colaborativa.

Entre las estrategias descritas se encuentran: Aprendizaje Basado en Proyectos –ABP; Grupos colaborativos; Investigación en aula a partir de problemas, preguntas y casos; Talleres, Laboratorios y Prácticas profesionales; Uso de tecnología educativa; Uso de materiales y recursos de apoyo a la formación, entre otras estrategias emergentes

La reflexión de los docentes se concentra en el aporte a los procesos de formación desempeño académico de los estudiantes, la identificación de fortalezas y debilidades de sus estrategias, así como de oportunidades y acciones de mejora.

Si bien los docentes reconocen el carácter problemático del Modelo Educativo Pedagógico Institucional, los mismos avanzan hacia la integración de acciones desde una comprensión más profunda del mismo en las dimensiones metodológica y didáctica. Por su parte, la comprensión de los procesos didácticos desde el paradigma de la complejidad permite ampliar la visión de los procesos didácticos de los docentes en contextos universitarios en Colombia

Los resultados muestran una suerte de aspectos complejos que se entrelazan y es necesario conocer de manera articulada en el estudio de las prácticas docentes y saber pedagógico situado, particularmente en el marco del Modelo Educativo Pedagógico Institucional, así como en el desarrollo mismo de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes en contextos de educación superior.

Orientar la investigación desde el paradigma de la complejidad permite dimensionar y comprender los hechos acaecidos en el proceso formativo desde una mirada diferente y complementaria del modelo tradicional, en la cual el proceso de formación de seres humanos planetarios se pone por encima de la transmisión disciplinar centrando el papel educativo en la formación de ciudadanos planetarios con criterios científicos.

8. REFERENCIAS

- Basto, S., y Serrano, S. (2013). *Saberes, prácticas y sentires pedagógicos de profesores universitarios: el caso de la Universidad Santo Tomás*. Universidad Santo Tomás.
- Chacón, E. (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. *I Jornadas universitarias JUTEDU 2004. Competencias socioprofesionales de las titulaciones de educación*. UNED-Madrid 29 y 30 de octubre de 2004. En: <https://bit.ly/33WsBwN>
- Gaete, M. (agosto-diciembre de 2011). *Acciones Docentes: Saberes en Pugna*. (UCSC, Ed.). *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), pp. 15-34. En: <https://bit.ly/2JnEzpT>

- García-Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <https://bit.ly/2vZ46Cv>
- Juárez, J., Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*. Análisis de problemas universitarios, (65), pp. 38-51.
- Lebus, E. (2003). Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica. *Fundamentos en Humanidades*, pp. 103-128.
- Morin, E. (1975). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://bit.ly/2WUzahZ>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trad.) Medellín, Colombia: Santillana. (M. Vallejo-Gómez, Trad.) Medellín: Santillana.
- Noguera, R. y Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educación en Revista* (66), pp. 37-56.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching. *Teaching and teacher education in higher education*, 23, pp. 557-571.
- República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, México: McGraw Hill-Interamericana Editores.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N.º 1, pp. 40-56.

EL TRABAJO POR COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

María Pilar Molina Torres

Universidad de Córdoba, España

pilar.molina@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio andalusí ofrece multitud de oportunidades para ser utilizado como recurso didáctico en la enseñanza primaria. En cierto modo, cuando hablamos de paisaje histórico debemos ceñirnos a un conjunto de valores, a factores hereditarios y de identidad, y a componentes esencialmente culturales y económicos. Asimismo, este cúmulo de experiencias no es solo un modelo cultural sino un formato en sí mismo que caracteriza a una ciudad y a sus elementos patrimoniales. Por este motivo es necesario considerar el patrimonio no solo como un conjunto de monumentos de manera independiente, sino como parte de un paisaje histórico dónde permanecen aspectos etnográficos, territoriales, artísticos, sociales y tradicionales.

Es una realidad que el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria ha adquirido a lo largo de su formación destrezas suficientes para trabajar en equipo y de manera cooperativa para propiciar que todos los compañeros tengan acceso a distintos recursos, lo que favorece la interacción educativa en el aula (Colomina y Onrubia, 2001, pp. 415-435; Pujolàs,

2008; Negre, Marín y Pérez, 2018, pp. 277-300). De esta manera, los entornos virtuales suponen una herramienta efectiva en la trasmisión de la educación patrimonial y un instrumento productivo para conseguir la interacción entre el docente-alumnado (Cebrián, p. 2003). Es por ello, por lo que, la flexibilidad en un cambio metodológico real es lo que favorece la capacidad formativa de los estudiantes de Educación Primaria.

Al diseñar un espacio formativo en la escuela se constituye un factor de referencia en las necesidades profesionales de los alumnos (Cano, 2005). Por otra parte, es conveniente señalar que en el aula los diferentes contextos de aprendizaje enriquecen las decisiones grupales, la adaptación de intereses diversos y la producción de los medios para alcanzar estrategias didácticas. En este sentido, los foros virtuales se constituyen como un medio eficaz y relevante en el intercambio de información, de negociación y del fomento del trabajo cooperativo. Se trata en muchas ocasiones de alcanzar las competencias profesionales, aunque como nos dice López: “Es curioso, sin embargo, que pese al anacronismo que el modelo tradicional plantea con los tiempos que corren, donde los jóvenes están en permanente contacto y dependencia con las nuevas tecnologías” (2015, p. 28).

Por otra parte, es evidente que las TIC no son esencialmente educativas sino que depende de su uso y las limitaciones que tengamos para dar calidad al proceso de enseñanza aprendizaje. A esto se añade que el desarrollo de tareas y los grupos de colaboración contribuyen para establecer estrategias útiles y con ello reforzar los contenidos curriculares (Echazarreta, Prados, Poch, Soler, 2009, pp. 1-11). Es más, frente a un enfoque de metodología tradicional, una ventaja significativa es el tipo de actividades que se trabajan entablando un entorno de discusión y, sobre todo, de curiosidad e interés por descubrir y experimentar. Estas propuestas implican poner en práctica nuevas herramientas y vincular las TIC y las TAC con el propósito de estimular la construcción de los conocimientos y no su reproducción.

En esta línea, estamos de acuerdo con Hernández al afirmar que: “Los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje constructivista” (2008, p. 27). De hecho, el objetivo prioritario de este estudio ha sido promover un cambio metodológico y en la actividad colaborativa de los estudiantes. Asimismo, se han tenido en cuenta los conocimientos previos y sus destrezas cognitivas en la elaboración de los blogs de aula, para gestionar de otra forma el uso de recursos tecnológicos y planificar éstos para adaptarlos al nivel educativo y el área.

Sin embargo, encontramos un inconveniente en nuestra propuesta y es la formación virtual del profesorado para abordar este tipo de proyectos de manera innovadora y autónoma. Esta falta de formación inicial en una etapa educativa como Educación Primaria nos sugiere la implantación de asignaturas específicas destinadas a tal fin y que parecen no tener cabida en los planes de estudio. Es aquí donde topamos con el principal contratiempo de nuestra investigación: la incorpora-

ción e integración de prácticas educativas centradas en las TIC que favorezca el plano personal y profesional tanto de los docentes universitarios como de nuestros alumnos. De este modo creemos fundamental, para el buen funcionamiento de un edublog, que los distintos maestros se impliquen difundándolo y proponiendo actividades. Por lo que, en consecuencia, es necesario considerar su utilización como un medio básico para mejorar las habilidades de alfabetización digital de los alumnos y el profesorado, que necesitan una constante actualización en su práctica docente (Aznar y Soto, 2010, p. 89).

2. METODOLOGÍA

El conocimiento del territorio y los elementos culturales que lo componen debe tener lugar tanto en un contexto educativo como social y formativo. La educación patrimonial es una prioridad indispensable en un escenario esencialmente globalizado y, en ocasiones, sin un interés significativo por las culturas que nos precedieron. Es necesario, para comprender la gestión del patrimonio, que el proceso histórico de una comunidad quede definido en un espacio holístico que también conforma una identidad colectiva e individual. De esta manera, se concibe que la enseñanza de la historia y su didáctica sea imprescindible para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Así pues, es necesario que los docentes se encuentren preparados profesionalmente para abordar en la práctica educativa los conocimientos y actitudes patrimoniales que están implícitas en el desarrollo de las competencias (Romero, 2012, pp. 39-51).

En este sentido, Calaf (2016) nos dice que: “las posibilidades didácticas que ofrecen los museos siguen sin ser aprovechadas plenamente por las escuelas” (2016, p. 97). Ciertamente, y como nos plantean Fontal e Ibáñez (2015): “si no existen museos y espacios de patrimonio que diseñen propuestas dirigidas a todos los públicos, difícilmente la sociedad querrá acudir a esos lugares en los que no sólo se custodia, sino que se transmite y educa en torno al patrimonio” (p. 17). Ahora bien, las estrategias de enseñanza del patrimonio histórico-artístico en educación primaria no crean un contacto adecuado para que la combinación patrimonio versus identidad sea un elemento transmitido en la escuela. Asimismo, el carácter localista de muchos de los recursos didácticos utilizados no es relevante para una interpretación del patrimonio a nivel general. Por tanto, es conveniente planificar un enfoque significativo que abarque las diferentes etapas educativas desde una perspectiva curricular y promover un contacto fluido entre los centros educativos y la educación patrimonial.

Por tanto, cabe destacar que el aprendizaje por proyectos acerca, implica e invita al alumnado para que aporte y construya sus propias ideas con respecto a la experiencia de trabajo que desarrolla. Sin embargo, para que esto sea posible las estrategias propuestas deben aproximarse

a la enseñanza basada en la investigación, con la finalidad de analizar el pasado histórico y sacar conclusiones derivadas de nuestra realidad actual. Lo que en definitiva pretendemos conseguir: enseñar a pensar Historia.

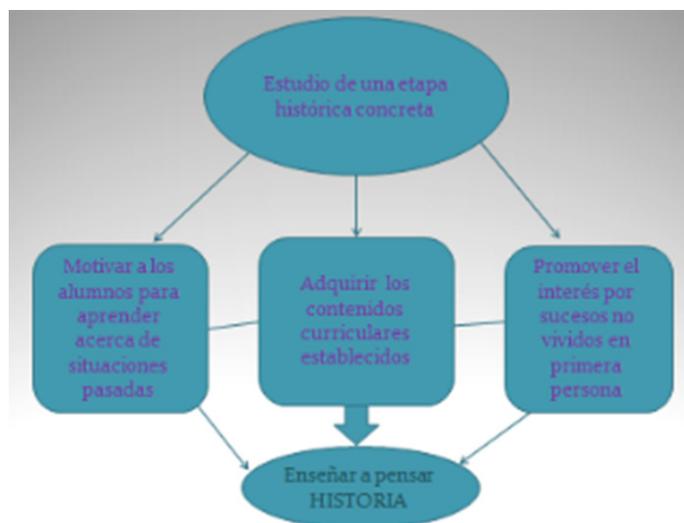


Figura 1. Mapa conceptual acerca del aprendizaje del tiempo histórico. Fuente: Elaboración propia.

De este modo es beneficiosa para los gestores del patrimonio y los docentes la consolidación de una relación estrecha entre patrimonio y escuela. Martín y Cuenca (2011) dicen que: “los gestores tienen un elevado nivel de desarrollo conceptual respecto a la comprensión del patrimonio y la tipología patrimonial, sin embargo, no son capaces de traducir este conocimiento en propuestas educativas efectivas para la sociedad” (2011, p. 103). Por este motivo, y como se recoge en las siguientes páginas, este acercamiento es posible siempre y cuando la didáctica del patrimonio se fomente en un contexto educativo formal y también en un espacio no formal.

En la acción innovadora es imprescindible también evidenciar un determinado resultado o varios, estos pueden ser, según García-Peñalvo (2015):

- El acercamiento a la realidad profesional
- Ajuste de la carga de trabajo del estudiante
- Aumento de la motivación del estudiante
- Mejora de la autonomía del estudiante
- Interdisciplinariedad
- Mejora de las competencias docentes
- Mejora de los diferentes tipos de competencias que han de desarrollar los estudiantes

- Mejora de la coordinación del profesorado
- Mejora de la eficacia (tasas de éxito y rendimiento)
- Mejora del proceso de aprendizaje
- Mejora del proceso de evaluación
- Penetración y aceptación tecnológica
- Reconocimiento del aprendizaje informal

En este sentido, el rol que el docente asuma y su actitud ante las TIC supone un reto para la integración efectiva de los edublogs y para la configuración de una comunidad de aprendizaje virtual (González, García y Gonzalo, 2011, pp. 248-256). De igual manera, y a pesar de los cambios metodológicos, la clave para la autosuficiencia tecnológica radica esencialmente en el cambio de rol del docente, de su pensamiento y sus creencias con un enfoque positivo o negativo hacia las TIC (Gómez y Cano, 2011, p. 77). Por tanto, las actitudes de los agentes implicados suponen un factor determinante para que el profesorado se involucre activamente en este proceso educativo.

La propuesta educativa siguió unas premisas iniciales que sirven de punto de partida para motivar al alumnado y para que expresaran qué sabían hacer y qué querían aprender. En este contexto, planteamos una serie de preguntas para comenzar nuestra investigación:

- ¿Qué saben los estudiantes de primaria acerca del patrimonio andalusí?
- ¿Es enriquecedor para el alumnado el uso de una metodología centrada en la investigación-acción?
- ¿Se trata de una estrategia educativa que fomenta la concienciación del cuidado y conservación del patrimonio?
- ¿Son adecuados los itinerarios didácticos en Ciencias Sociales para los alumnos de 6º de educación primaria?

Partiendo de estas cuestiones, el objetivo general de la investigación se centró en despertar el interés por investigar los recursos patrimoniales que nos rodean. Asimismo, entre los objetivos específicos destacaron el trabajo de diferentes competencias a partir del estudio de la cultura árabe, el respeto hacia otras culturas y religiones diferentes a la nuestra, la valoración del patrimonio cultural de Córdoba como un exponente del esplendor alcanzado por la ciudad en época andalusí, la concienciación del alumnado sobre la importancia de conservar y poner en valor el patrimonio arqueológico, el reconocimiento de los diferentes elementos urbanísticos y monumentales de nuestra ciudad, y por último la puesta en práctica del itinerario didáctico como recurso educativo.

De hecho, desde el primer momento, se familiarizó al alumnado con el estilo de vida que se desarrolló en una ciudad islámica, con la finalidad de promover un acercamiento al patrimonio histórico. En este sentido, los principios metodológicos de la experiencia didáctica facilitaron el aprendizaje cooperativo y la elaboración (en el aula y fuera de ésta) de diferentes actividades prácticas que se completaron con la utilización de un blog y el diseño de un itinerario didáctico por el núcleo urbano de Córdoba.

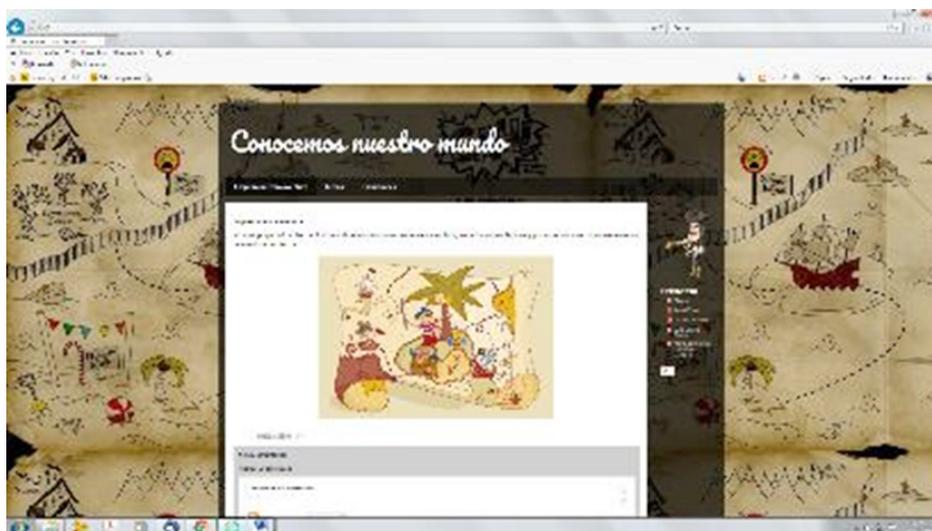


Figura 2. Blog de aula diseñado por el alumnado. Fuente: Recuperado de: <https://bit.ly/3dHKy6J>

Teniendo en cuenta el carácter flexible y abierto de la metodología escogida, las fases del proyecto no tendrán un esquema rígido adaptándose a las necesidades e inquietudes de la muestra de estudio que se dirigió a un grupo de veintiocho (28) alumnos de 6º de educación primaria. Los agrupamientos se harán de manera inclusiva para atender los diferentes ritmos de aprendizaje. Las directrices para la elaboración del proyecto surgen del enfoque globalizador del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y también de las experiencias directas del alumnado para trabajar el mundo islámico. En la práctica, este método facilita la búsqueda de una respuesta a un interrogante que provoca curiosidad e interés. Es así como a través de las diferentes fases del proceso se adquieren de manera espontánea las competencias educativas. De este modo, la secuencia didáctica quedaría establecida en varias sesiones (Molina, 2018, pp. 127-138):

- Situación de partida (2 sesiones): elección del tema y motivación a partir de una situación desencadenante y de una vivencia que promueve la investigación y la experimentación.

- Construyendo el conocimiento (2 sesiones): ¿Qué sabemos y qué queremos investigar? Se analizará en gran grupo qué es lo que sabemos y que queremos investigar para saber más. Asimismo, se elabora el guion de trabajo entre todos para la búsqueda de información y la organización de la investigación-acción.
- Planificación/Organización de situaciones de enseñanza-aprendizaje (3 sesiones): actividades de documentación e investigación. Para la organización se utilizará el rincón del proyecto, murales, cuaderno individual. Además, la información se recibirá de las familias, del entorno, de las salidas, la visita de especialistas, internet, libros, cuentos, canciones, etc.
- En la fase final (2 sesiones): hacemos una puesta en común y recapitulamos las experiencias grupales. En la evaluación se utilizarán trabajos de síntesis para recordar lo aprendido y divulgar la información obtenida. La propuesta de las actividades, desde este esquema, debe ir programada acorde con los interrogantes que los niños planteen. Las actividades están secuenciadas en tres fases: previas a la visita al zoco, durante y posteriores a la salida. De este modo, comenzamos queriendo saber más acerca de la vida en Al-Andalus, no sólo cómo vivían sino en que se parecían sus costumbres a las que nosotros tenemos diariamente. Para ello, planificamos un itinerario didáctico en *Google Maps* y sobre un callejero de la ciudad.

A partir de este recurso que no fue una simple visita guiada sino diseñada y elaborada por los estudiantes, pudimos trabajar diferentes temáticas y además explicar la información que habían preparado en las paradas correspondientes. Divididos en pequeños equipos de investigación, cada uno de ellos se encargó de recoger toda la información sobre las paradas (zoco, mezquita, baños árabes) que realizaron y que explicarán a sus compañeros como expertos en las temáticas trabajadas. Aunque las actividades fueron decididas por nuestros alumnos en función de lo que querían saber, se intentó dirigir la información que ya tenían y los conocimientos nuevos.

Pudimos asomarnos a la vida cotidiana de Qurtuba, para ello los pequeños grupos elaboraron un guiñol y una maqueta del zoco cordobés. Nuestra investigación dio paso a una salida por el entorno del río Guadalquivir y una visita a la zona donde se estableció la zona comercial, para que conozcan su situación estratégica y las relaciones comerciales que tuvo Qurtuba con Oriente. Como actividad de recapitulación para ver qué han aprendido y qué tareas se han llevado a cabo en clase, se realizará una exposición sobre el proyecto, exponiendo en grupos y contando sus experiencias, mostrando todo lo que saben y siendo verdaderos especialistas en la materia.

Se podrán visualizar todos los materiales realizados en clase, pero además, en un rincón, habrá un gran zoco, donde algunos alumnos venderán los alimentos cultivados en el huerto escolar siendo agricultores, otros serán marroquinos, otros orfebres y otros artesanos. Además tendremos expertos que se situarán y explicarán los arcos de la Mezquita, otros la estructura de las calles árabes y nos deleitarán con la danza y ropa típica árabe. Para la exposición estarán presentes otros cursos del colegio, además de las familias. Las sesiones posteriores se dedicaron a la visita al Museo Arqueológico de Córdoba. Aquí los diferentes grupos trabajaron las mismas temáticas que en la salida para complementar los conocimientos que habían adquirido con las investigaciones previas sobre la ciudad islámica.

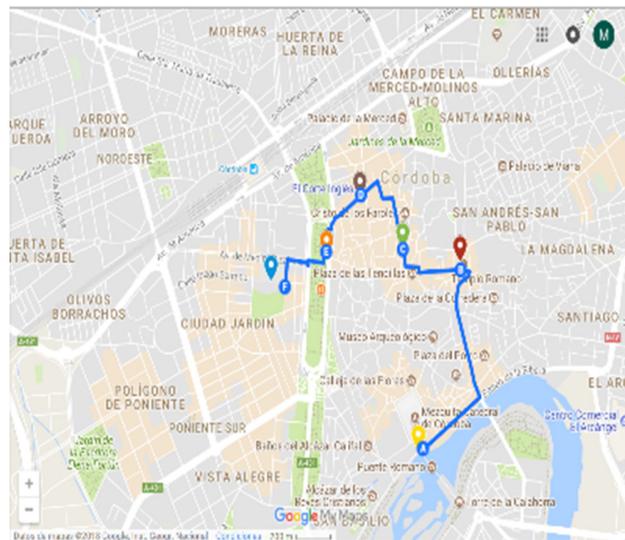


Figura 3. Itinerario didáctico en Google Maps con las diferentes paradas trabajadas. Fuente: alumnado de educación primaria.



Figuras 4 y 5. Zoco Municipal y Mezquita de Córdoba. Fuente: Recuperado de: <https://bit.ly/3dLEmuD>

3. DISCUSIÓN

A través de toda esta trayectoria didáctica se han podido identificar fortalezas y dificultades del trabajo por proyectos a desarrollar en la ciudad andalusí. Por un lado, las fortalezas permitieron mantener a un alumnado motivado y con unos niveles competenciales adecuados, con los que el grupo diseñó y planificó su aprendizaje y al mismo tiempo mejoró su interacción entre los compañeros y se fomentó la inclusión. Sin embargo, las limitaciones se centraron, principalmente, en la desconfianza del grupo hacia la metodología utilizada, lo que provoca la falta de motivación del alumnado al emprender un proyecto del que desconoce la temática y las fases de un trabajo esencialmente investigativo al que no está acostumbrado en otras asignaturas. En este sentido, un proyecto lúdico y productivo no depende solo de una temática apropiada o un enriquecedor producto final. La coordinación o una significativa gestión de recursos, entre otras cuestiones, mantienen un adecuado proyecto en el tiempo.

En cualquier caso, una acertada metodología y programación didáctica contribuyen al mejor rendimiento académico del alumnado y las TIC constituyen un excelente recurso cuando se dominan. Igualmente cuando el material de aprendizaje es potencialmente significativo, la evaluación ha de ser congruente con la instrucción empleada. La implementación del proyecto educativo aportó unos resultados excelentes, ya que el conocimiento de una etapa histórica tan arraigada en nuestra ciudad permitió al alumnado de primaria aprender los conceptos fundamentales de la asignatura de Ciencias Sociales.

4. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio confirman que la educación patrimonial es una disciplina en auge que, sin embargo, no está lo suficientemente integrada en la vida educativa. Mediante el aprendizaje cooperativo, y desde una visión social del patrimonio, se ha posibilitado la creación de vínculos identitarios con la comunidad a la que pertenecen los estudiantes. La propuesta de actividades se diseñó para conseguir los objetivos planteados y con ello permitir a los niños ser partícipes de crear su propio conocimiento, promover una visión sociocrítica y fundamentar desde el patrimonio el ‘aprender a aprender’.

Por tanto, el producto final ha sido favorable dado que el eje central es el juego y las actividades fueron motivadoras para que los estudiantes consensuaran el momento en que van a llevarse a cabo. Poco a poco, la memorización fue dejando paso al aprendizaje significativo. Los saberes socialmente productivos se constituyen a través de saberes grupales y de trabajo que construyen identidades. Es así como los sujetos sociales logran determinadas metas educativas que se basan

en la educación por competencias. De hecho, el trabajo por competencias es una pieza clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, y su implementación aúna el aprendizaje vivencial y significativo en la innovación docente.

En lo referente al profesorado, los docentes se involucran pero está en manos de las instituciones educativas y los investigadores elaborar un mayor número de recursos para ser utilizados en las aulas. Desde mi experiencia, cuando un docente de primaria asiste a un congreso o evento no espera que le muestren estadística ni teoría, sino técnicas o instrumentos que pueda utilizar en el aula y fuera de ella.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., Belloch, C. y Bo, R. M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *Relieve*, 17, pp. 1-28. Recuperado de <https://bit.ly/3azakbt>
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2012). El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24, pp. 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2xzHBoe>
- Aznar, V. y Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7, pp. 83-90. Recuperado de <https://bit.ly/2UyLhQ9>
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Calaf, R.; Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2016). Desvelar competencias vinculadas con el conocimiento escolar de las CCSS mediante la evaluación educativa del museo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, pp. 89-98. Recuperado de: <https://bit.ly/39ug-Q1B>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cebrián, M. (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, pp. 415-435. Recuperado de: <https://bit.ly/3bGN7nG>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, pp. 375, 136-157. Recuperado de: <https://bit.ly/343Jzcu>

- De Haro, J. J. (2011). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, 37, pp. 17-34. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jw9vUK>
- Durán, J. F. (2011). La contribución del Edublog como estrategia didáctica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1, pp. 331-356. Recuperado de: <https://bit.ly/2QYT3Rh>
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., Soler, J. (2009). La competencia “El trabajo colaborativo”: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, 8, pp. 1-11. Recuperado de: <https://bit.ly/341U1BC>
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2001). *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O., Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33, pp. 15-32 (Ejemplar dedicado a: Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial). Recuperado de: <https://bit.ly/2JufXM1>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *EKS*, 16(4), pp. 6-23. Recuperado de: <https://bit.ly/3aEsNU8>
- Gómez, J. y Cano, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 14, pp. 67-84. Recuperado de: <https://bit.ly/2R0ONkh>
- González, R.; García, F. E. y Gonzalo, N. (2011). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. *Relada*, 5, pp. 248-256. Recuperado de: <https://bit.ly/2US7CHb>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2), pp. 26-35. Recuperado de: <https://bit.ly/2R08dW9>
- Lata, S. y Castro, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), pp. 1085-1101. Recuperado de: <https://bit.ly/2UvVpcg>
- López, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (Coords.) (2017). *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Barcelona: Graó.

- López, E. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, pp. 25-41. Recuperado de: <https://bit.ly/39zCAtc>
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A. I., Rodríguez, P. y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Revista Opción*, 31, pp. 395-413. Recuperado de: <https://bit.ly/2UVymGO>
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 45, pp. 117-124. Recuperado de: <https://bit.ly/2JvShqw>
- Martín, I. (2004). La webquest en el área de ciencias sociales: aprendizaje de las TIC en contextos educativos. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 41, pp. 77-96. Recuperado de: <https://bit.ly/2WYkJcx>
- Martín, M.J. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), pp. 99-122. Recuperado de: <https://bit.ly/343Jzcu>
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la Educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Miras, M. (2006). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (47-63). Barcelona: Graó.
- Molina, J. P., Valencia-Peris, A. y Suárez, C. (2016). Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior. *Educación XXI*, 19(1), pp. 91-113. Recuperado de: <https://bit.ly/2JtI8e7>
- Molina, M. P. (2016). El blog para descubrir el patrimonio natural en las aulas de primaria. *Aula de innovación educativa*, 248, pp. 29-32. Recuperado de: <https://bit.ly/3dE7PXj>
- (2018). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la enseñanza de la Historia. En A. I. Ponce y J. Ortuño. Eds., *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo* (127-138). Murcia: Universidad de Murcia.
- Negre, F., Marín, V. y Pérez i Garcias, A. (2018). La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: Análisis de estrategias didácticas para su adqui-

- sición. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), pp. 277-300 (Ejemplar dedicado a: (Re) Definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas). Recuperado de: <https://bit.ly/2w8ChrG>
- Palomares, D. y Chisvert, M. J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training/El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), pp. 378-395. Recuperado de: <https://bit.ly/2xAxyzg>
 - Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
 - Rodríguez, M. E. y Bonilla, J. (2010). *Inclusión y aplicación de las tecnologías en los centros educativos*. Jaén: Formación Continuada Logoss.
 - Romero, C. (2012). ¿Qué debo saber hacer para que aprendan?: a propósito de la competencia pedagógica del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, pp. 39-51. Recuperado de: <https://bit.ly/39uhRad>
 - Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC, 1, pp. 1-16. Recuperado de: <https://bit.ly/2ypB93B>
 - Saiz, C. y Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), pp. 325-346. Recuperado de: <https://bit.ly/2xHQoUY>
 - Solaz, J., Sanjosé, V. y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 177-186. Recuperado de: <https://bit.ly/39xz1Ub>
 - Stornaiuolo, A., Dizio, J. y Hellmich, E. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 20(40), pp. 78-88. Recuperado de: <https://bit.ly/340Bfu2>
 - Underwood, J. y Dilon, G. (2011). Chasing dreams and recognizing realities: teachers' responses to ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 20, pp. 521-266. Recuperado de: <https://bit.ly/2UAQ03X>
 - Zariquiey, F. (2016). *Cooperar Para Aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial SM.

THE NEED FOR KNIGHTS IN THE 21ST CENTURY: CHALLENGING INDIVIDUALISM AND EXTREME EGALITARIANISM

Otto F. von Feigenblatt

Catholic University of New Spain (EE.UU.)

rector@ucne.org

1. INTRODUCTION

The ancient virtues of knights are as pertinent today as they were millennia ago (Bradford, 1991; Duren, 1995). Generosity, courtesy, chastity, chivalry, and piety are the five main virtues of knights. Each one is as important as the others and should be in balance. Technological changes, increased complexity in capital markets, and the ubiquity of social media may be interpreted as ushering in a completely new stage of human existence (Alldred & Gillies, 2008; Curtis, 1981; Shatkin, 2006; Wallerstein, 1976). Nevertheless, the challenges faced by humans remain constant. Love, competition over scarce resources, and human relationships remain at the center of human existence.

Capitalism and modernity have changed the incentive structure to a certain extent and this has resulted in some very serious negative externalities. The concept of anomie is well known by social scientists and has been connected to the rise of modernity and capitalism (Curtis, 1981; O. F. v. Feigenblatt, 2009). There is a disconnection between the community and the individual. Karl Marx explained how the detachment of the worker

from the finished product has detrimental effects on the individual and for the community as a whole (O. F. v. Feigenblatt, 2009). Other important negative externalities are the rise of extreme individualism, social deviance in terms of the means to achieving success, a lack of concern for the weak, and overreliance on external methods of control of human behavior (Macmillan, 2001).

The present paper discusses the five main virtues of knights and how they apply to modern (or post-modern society). Examples are taken from current events and connected to the application of different sets of value systems. Knights were and continue to strive for perfection. The virtues remain constant even if the context has changed. Living up to the standards of the knightly ideal is harder than ever but striving to do so is increasingly important in an age of moral relativism and extreme selfishness.

2. GENEROSITY

One of the great challenges of the 21st century is to promote the virtue of charity (Akaha, 2009; Brant, 2013). This is especially difficult in countries with strong individualist tendencies. Social scientists have studied the decline in voluntarism in advanced industrialized nations as well as the concomitant decline in social cohesion. One of the negative externalities of capitalism is the emphasis on private gain over the public good (Ashley & Orenstein, 2005). According to traditional liberal theory, the invisible hand of the market aggregates selfish decisions into a common good (Ashley & Orenstein, 2005; O. v. Feigenblatt, 2009). It is clear that this conclusion is not always valid. Great inequalities in terms of access to resources are reflected in extreme poverty coexisting next to great wealth.

Inequality is not new and it is a fact that diversity implies inequality (Bem, 1993). People have different abilities, skill sets, experiences, and dispositions. However, the challenge is for those who have positions of power or simply greater abilities than the majority of the population to understand that the well being of the entire community concerns them. At the macro level the importance of this simple assertion is lost in abstraction but at the individual level it is a very clear imperative. The strong should protect and assist the weak. This is a very old and almost cliché statement that embodies the virtue of generosity. Generosity goes beyond simple charity and instead permeates almost every action (Hook, Worthington, & Utsey, 2008; Hunter & Thorpe, 2005). It includes the idea of helping in small ways and also of giving people the benefit of the doubt. Generosity also implies a certain detachment from worldly comforts in favor of the satisfaction of giving. Once again it should be noted that generosity is not restricted to giving material good but can also include giving love, emotional support, and even advice (Hook et al., 2008; Hunter & Thorpe, 2005).

Generosity not only helps the person with the virtue but those around him or her. One of the reasons for the sharp decrease in this virtue in modern capitalist societies is a fallacy of absolute equality (Augsburger, 1992). The principle that everyone is equal is such a strong ideological tenet that contrary to constant evidence people living in modern liberal democracies tend to hold it as an almost sacred belief. Nevertheless, IQ is not distributed equally in the population, not everyone has the same education level, and not everyone can compete at an Olympic level (Lane, 2011). Such obvious facts are clouded by a misunderstanding of legal equality. Equality in the eyes of the law does not imply absolute equality (Wilmot & Hocker, 2007). The legal principle of equality is a sound idea but its extrapolation to the social arena and to the public sphere is not only faulty but it is detrimental to those least advantaged.

One very good example in practice of the application of this extreme interpretation of the equality principle is the difference in terms of the relationship between the patron and employee in a traditional Latin American society versus its equivalent in the United States. Needless to mention, this is an extreme generalization representing what Max Webber would call ideal types of patron-client relations in two very diverse and complex societies (Weber, 2004, 2005). The patron-client relation in a traditional Latin American society implies strong bilateral duties. It more closely resembles a Confucian relationship between lord and subject than a simple monetary transaction. The patron in Latin America has duties towards the client that transcend their narrow business relationship. For example it is the social duty of the patron to sponsor certain celebrations for their employees such as baptisms and in some cases even weddings (Eakin, 2007). The duty to sponsor such important social events reflects the very obvious fact that the patron has more resources than the employee and that because of that and partly in exchange for social authority and influence certain public duties are present.

Generosity is a sign of greatness rather than considering acts of charity as favors toward a particular person or group it should be interpreted as an outward sign of both sacrifice and success. Therefore social respect should require certain sacrifices from elites. It should be noted that generosity transcends monetary donations but also implies the use of influence or authority to help those in need. In many cases putting in a good word for someone to get a job is as valuable as a monetary donation. Lobbying for better conditions for certain groups can also be considered an act of charity.

In conclusion, the knightly virtue of generosity is even more necessary today in an age of extreme economic inequality and under the illusion of social equality. Elites need to earn their social respect and generosity is one way of doing so. Thus, the incentive structure of capitalism coupled with the illusion of absolute social equality without the virtue of generosity result in predatory relationships void of any deeper community bonds and a complete disregard for social responsibility.

3. COURTESY IN THE 21ST CENTURY

The author has written elsewhere about the worrying decrease in courtesy in particular in advanced industrialized societies (Feigenblatt, 2014). Lack of courtesy can be indirectly observed by paying attention to the decline in social etiquette. Courtesy is not perfectly synonymous with etiquette but rather an external observable sign of its presence. Courtesy is about showing respect to facilitate social interaction. One of the challenges with promoting courtesy in the 21st century is the fallacy of absolute equality. A veteran who has served five tours does not deserve the same respect as a multiple felon. This may seem obvious but the emphasis on absolute rights obscures important differences which in turn lead to a disregard for the minimum requirements of courtesy and etiquette.

The knightly virtue of courtesy should be an intrinsic value completely separate from any legal requirements. Legal norms do not require people to greet friends but that does not make it any less important. In many cases the argument used by opponents of the promotion of courtesy as a social norm is the well trodden “cultural relativism” argument (Sponsel, 1994). The argument posits that because there are many subcultures in existence there is a lack of social consensus on what constitutes the proper expression of courtesy. Moreover that social respect is also contested because a veteran may deserve considerable respect according to a patriot but not as much according to a pacifist. The main weakness of this argument is that the department of protocol in the ministries of foreign affairs usually publishes a list of precedence and also a guide for diplomats to follow in terms of etiquette and courtesy. It is internationally accepted that diplomatic protocol is the pinnacle of etiquette and also embodies the ideals of that particular nation state. Another advantage of using diplomatic protocol as a starting point is that it contradicts the argument that there are no legal precedents regulating protocol (Kissinger, 1994).

Hypothetical ideal case scenarios are very useful to depict the importance of courtesy in the 21st century. One very common example is ceding the right of way to a lady. This is considered to be good manners in most Western countries. Nevertheless, in many situations directly observed by the author members of certain subcultures openly refuse to observe this social norm and when reprimanded for the breach of protocol react violently to what they consider to be a form of cultural imperialism. Other similar examples include controlling the pitch and tone in speech in public spaces and issues of private space. Cultural differences in terms of acceptable personal distance have been studied extensively by anthropologists (Clark, 1989). Nevertheless, those differences varying widely from culture to culture may lead to very interesting studies about native American civilizations but cannot be extrapolated to the current challenges faced by advanced industrialized

societies. The acceptance of loud speech in the Amazon does not contradict the norms of diplomacy. Therefore, the illogical attempt by certain subcultures to contest the norms of civility by claiming cultural relativism or in some instances by defending the rights of cultural minorities to their own culture is a *non sequitur*.

Tolerance can be mistaken for acceptance. Many Western societies confuse tolerance for acceptance and even for admiration. This confusion further exacerbates the complete disregard for courtesy and basic social norms of behavior. A person walking a dog in a park may tolerate the mosquitoes buzzing around him but does not mean that the person accepts the behavior as positive nor that he admires the attempts of the mosquitoes to bite him. Social sanctions have served for millennia to provide incentives for the people to conform to important social norms. Sanctions usually include the possibility of social ostracism, dirty looks, and verbal reprimands (Roht-Arriaza & Gibson, 1998). Nevertheless, the artificial legislation against any form of social intolerance, even that directed against a behavior rather than a person, has resulted in a sad “chilling effect” on one of the most important paths to socialization and propagation of social norms. Thus, publicly reprimanding a stranger for not opening the door for a lady is considered out of the question in most Western countries and requesting an adult to lower their tone of voice in a public place can be interpreted by defenders of absolute human rights and cultural relativism as the start of a new “ethnic cleansing” in the Western world. Notwithstanding the temporary empowerment the deviant member society may experience from restricting social sanctions and corrective free speech, the result is a growing frustration and anger on the part of norm abiding members of society. This is considerably more dangerous than allowing the expressing of rightful and legitimate indignation over the breach of a social norm related to courtesy with the purpose of reestablishing proper social interaction. The danger is that the gap between norm abiding members of society and those deviating from those norms will continue to widen. It should be noted that there are two main types of deviant members of society in terms of breaching norms of courtesy. The first type rejects those norms out of principle and the second may do so unknowingly simply because of lack of understanding of those norms. Restricting corrective reprimands isolates the second type from the possibility of socialization and thus from fully integrating into society and instead make them more susceptible to radical ideologies in favor of the rejection of conformity.

4. CHASTITY AND ITS IMPORTANCE IN THE 21ST CENTURY

Chastity as an ideal for lay members of society does not entail absolute abstention from sexual relations but rather following the proper norms for this activity. The Catholic Church is very clear about the importance and limits to this activity. Sexual activity must be limited to married

couples. This simple rule has a social purpose in that it supports the most basic unit of society which is the family. The protection of the traditional family is a daunting task that requires the help of the lay community. Attacks from the media, liberal politicians, and from deviant communities have endangered the very nature of the family. The family is based on a lot of more than sexual relations but their regulation guarantees its stability and form.

Control over one's behavior is one of the most important challenges and a true sign of power and virtue. Deviating from the prescribed sexual relations can result in a breakdown of the family which in turn has a vast array of negative externalities such as problems for those interacting with the family in question. There is considerable evidence that deviant sexual relations can lead to the breakdown of the traditional family (Cinamon & Rich, 2002; Feigenblatt, 2010). This assertion is supported by statistics showing a strong correlation between extramarital relations and divorce rates. It is very clear that extramarital relations can also lead to higher rates of conflict and even to violence. Therefore, even if one obviates the moral arguments in favor of keeping one's marriage vows, from a social perspective chastity as defined by the norms of a traditional marriage decreases negative externalities such as conflict, violence, and costly litigation. Emotional issues are also involved for the children and for those interacting with the deviant subjects.

5. THE IMPORTANCE OF PIETY

Traditionally piety has been defined as commitment to a religious belief (Devare, 2009). Nevertheless for the purposes of this paper its definition can be expanded to dedication to an ideal or set of moral values. Commitment to a set of ideas is important in this age of relativism as a way to slow the breakdown of social norms and values. Piety is also a good way to focus ones energy and attention in the direction of an important goal. Commitment can lead to higher productivity and increases both efficiency and effectiveness both in and out of the workplace (Rohrbaugh, 2005). Therefore young people can lead more fulfilling and successful lives if they nurture this important virtue. Piety and devotion to an ideal of cause can lead to great sacrifices in order to achieve a goal or pursuit. With increasing competition at the local and international levels it is imperative to instill commitment on the younger generations. It is also pivotal to strengthen faith on important social values and pillars so as to counterbalance pernicious trends questioning the very pillars of our civilization. Notwithstanding our entreaty to foster piety and devotion it is not our intention to foster the development of mindless robots nor of passionate zealots but rather to return to the enlightenment ideal of the informed scholar who willingly engages in constructive dialogue to defend the most basic principles of our social fabric.

6. CONCLUSIONS

Seeking virtue and constantly striving for self-improvement is a timeless ideal that was best exemplified by the noble virtues of knighthood. The present paper has discussed each of the five cardinal virtues and explained how their pertinence is as prescient today as it was eight hundred years ago. History teaches us that a civilization that stops supporting self-discipline and instead worships weakness and vice ultimately declines into oblivion. The staunch defense of an ideal, sacrifice, discipline, and devotion to self-improvement were hallmark traits of the knights of yore and continue to inspire thousands of present-day knights.

7. REFERENCES

- Akaha, T. (2009). Human Security in East Asia. *Journal of Human Security*, 5(3), 11-34.
- Alldred, P., & Gillies, V. (2008). Eliciting Research Accounts: Re/Producing Modern Subjects? In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Eds.), *Ethics in Qualitative Research* (pp. 146-165). London Sage.
- Ashley, D., & Orenstein, A. M. (2005). *Sociological Theory: Classical Statements* (Sixth ed.). New York: Pearson.
- Augsburg, D. W. (1992). *Conflict Mediation Across Cultures: Pathways and Patterns* (First ed.). Louisville: Westminster/John Knox Press.
- Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Bradford, E. (1991). *The Knights of The Order of of St. John, Jerusalem, Rhodes, and Malta*. New York: Dorset Press.
- Brant, P. (2013). Chinese Aid in the South Pacific: Linked to Resources? *Asian Studies Review*, 37(2), pp. 158-179.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Gender differences in the importance of work and family roles: Implications for work-family conflict. *Sex Roles*, 47(11), pp. 531-542.
- Clark, M. (1989). The Cultural Spectrum *Ariadne's Thread: The Search for New Modes of Thinking* (pp. 157-181). New York: St. Martin's Press.
- Curtis, M. (Ed.). (1981). *The Great Political Theories: A comprehensive selection of the crucial ideas in political philosophy from Burke, Rousseau and Kant to modern times* (Paperback ed. Vol. 2). New York: Avon Books.

- Devare, A. (2009). Secularizing Religion: Hindu Extremism as a Modernist Discourse. *International Political Sociology*, 3(2), pp. 156-175.
- Duren, P. B. V. (1995). *Orders of Knighthood and of merit: the pontifical, religious and secularised Catholic-founded orders of their relationship to the Apostolic See*. Buckinghamshire: Gerrards Cross.
- Eakin, M. C. (2007). *The History of Latin America: Collision of Cultures* (Paperback ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Feigenblatt, O. F. v. (2009). Anomie, Racial Wage, and Critical Aesthetics: Understanding the Negative Externalities of Japanese and Thai Social Practices. *Journal of Asia Pacific Studies*, 1(1), pp. 69-75.
- Feigenblatt, O. F. v. (2010). Resisting Universalistic Feminist and Queer Hegemonic Discourses: An Emic Model of Thai Gender and Sexuality. *Ritsumeikan Center for Asia Pacific Studies Working Paper, No. 10-1*(July), pp. 1-19.
- Feigenblatt, O. F. v. (2014). In Praise of Titles: A Sociological Explanation of their Importance in the 21st Century. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 6(1), pp. 68-79.
- Feigenblatt, O. v. (2009). *The Power of Social Theory: Applying Concepts to Diverse Cultural Contexts*. Delray Beach.
- Hook, J. N., Worthington, E. L., & Utsey, S. O. (2008). Collectivism, Forgiveness, and Social Harmony. *The Counseling Psychologist*, 37(6), pp. 821-847.
- Hunter, D., & Thorpe, S. (2005). Facilitator Values and Ethics. In S. Schuman (Ed.), *The IAF Handbook of Group Facilitation*, pp. 545-561. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kissinger, H. (1994). *Diplomacy* (Paperback ed.). New York: Simon & Schuster.
- Lane, C. (2011). Gardner's Multiple Intelligences. Retrieved November 9, 2011, from <https://bit.ly/2xCdqN9>
- Macmillan, R. (2001). Violence and the Life Course: The Consequences of Victimization for Personal and Social Development. *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 1-22.
- Rohrbaugh, J. (2005). Assessing the Effectiveness of Group Decision Processes. In S. Schuman (Ed.), *The IAF Handbook of Group Facilitation* (pp. 449-455). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roht-Arriaza, N., & Gibson, L. (1998). The Developing Jurisprudence on Amnesty. *Human Rights Quarterly*, 20(4), pp. 843-885.

- Shatkin, G. (2006). Colonial Capital, Modernist Capital, Global Capital: The Changing Political Symbolism of Urban Space in Metro Manila, the Philippines. *Pacific Affairs*, 78(4), pp. 577-600.
- Sponsel, L. E. (1994). The Mutual Relevance of Anthropology and Peace Studies. In L. E. Sponsel & T. Gregor (Eds.), *The Anthropology of Peace and Nonviolence* (pp. 1-21). London: Boulder.
- Wallerstein, I. (1976). the Modern World-System. In C. Lemert (Ed.), *Social Theory: The Multicultural and Classic Readings* (Third ed., pp. 391-397). Boulder: Westview Press.
- Weber, M. (2004). The Bureaucratic Machine. In C. Lemert (Ed.), *Social Theory: The Multicultural and Classic Readings* (Third ed., pp. 104-115). Oxford: Westview Press.
- Weber, M. (2005). The Economy and Social Norms. In S. F. Moore (Ed.), *Law and Anthropology: A Reader* (pp. 55-58). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wilmot, W. W., & Hocker, J. L. (2007). *Interpersonal Conflict* (7th ed.). New York: McGraw Hill.

PERCEPCIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN ESPAÑA DE LA MODALIDAD INDUSTRIAL DEL DOCTORADO EN COMUNICACIÓN

Luis Mañas Viniegra

Universidad Complutense de Madrid, España
lmanas@ucm.es

Gema Bonales Daimiel

Universidad Complutense de Madrid, España
gbonales@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios oficiales de doctorado en España corresponden al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias –Grado, Máster y Doctorado– ya adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) e incorporaron -a partir del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado-, la modalidad de doctorado industrial.

El doctorado industrial debe contextualizarse en la voluntad expresada en la Declaración de Bolonia de 1999, por la que el Espacio Europeo de Educación Superior (47 países actualmente), incentivaría la adquisición de competencias y habilidades junto a los conocimientos, con el objetivo de incrementar la calidad de la enseñanza, a la vez que mejoraría la empleabilidad (Mañas-Viniegra & Figueira, 2016).

La movilidad internacional de los doctorandos y los estudiantes postdoctorales y su contribución a la sociedad del conocimiento a través de la transferencia de resultados de investigación eran otros retos que comenzaban

a afrontarse con este nuevo modelo educativo, cuya intención general no era otra más que convertir al antiguo estudiante de doctorado en un investigador en formación con reconocimiento profesional y prestigio social.

En este contexto, los estudios de doctorado deben garantizar la tradicional adquisición de competencias y habilidades en investigación, pero también una elevada capacitación profesional, que incluye capacidades y destrezas en creatividad e innovación para todas las áreas de conocimiento.

Es precisamente la modalidad de doctorado industrial la que más se aproxima hacia estos objetivos, puesto que permite realizar un proyecto de investigación o de desarrollo experimental relacionado con la tesis doctoral en una empresa, contratado laboralmente, incluso con un contrato mercantil como autónomo, admitiendo la colaboración de una Administración Pública, siempre que ésta no sea una universidad.

La finalidad es facilitar la transferencia de resultados de investigación y la inserción laboral de los estudiantes de tercer ciclo desde el inicio de sus estudios, pudiendo ser el director de la tesis un Doctor que trabaje en la empresa. Sin embargo, hay que considerar que a pesar de que el requisito básico para ser director de tesis es contar con un título de Doctor y experiencia investigadora, las universidades pueden determinar requisitos adicionales a través de sus escuelas de doctorado, siendo el más habitual la necesidad de contar con un sexenio de investigación reconocido, lo que dificulta notablemente la existencia de estos perfiles en las áreas de Comunicación de las empresas. Si además la dirección de tesis fuese compartida o codirigida entre ambas organizaciones, que es lo habitual, la comisión académica del programa de doctorado debe autorizarlo con carácter previo. En los casos analizados en Suecia, se ha puesto de manifiesto que el control sobre la progresión del doctorando está más en manos de su supervisor directo que en las de la universidad o la empresa financiadora (Sundström, Widforss, Rosqvist, & Hallin, 2016).

Para incentivar esta modalidad de doctorado, las Administraciones Públicas conceden ayudas al respecto, destinadas principalmente a financiar en las empresas la contratación del doctorando. El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades publica anualmente ayudas para la formación de doctores en empresas, con un presupuesto en 2018 de 3 millones de euros para la cofinanciación de los contratos laborales, así como para financiar los gastos de matrícula y de realización de estancias, con una duración máxima de 4 años.

En las comunidades autónomas, existe dispersión en tanto que unas conceden ayudas a través de una convocatoria competitiva propia, como la Comunidad de Madrid, y otras, como Cataluña las articulan a través de organismos específicos, en este caso, la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (Agaur).

En el año 2018, la Comunidad de Madrid destinó 7,5 millones de euros para financiar 60 proyectos de doctorado industrial durante tres años. Solo uno de esos proyectos se encontraba dentro de las Ciencias Sociales y ninguno relacionado con las áreas de Comunicación. En el caso de Cataluña, en 2018 se concedieron 92 ayudas, de las cuales 7 estuvieron dirigidas a las Ciencias Sociales y solo una a Comunicación. El aspecto más positivo de las ayudas es que establecen una retribución mínima del investigador, que en el caso de las ayudas del Ministerio, asciende a un salario bruto anual de 16.422 euros para el doctorando.

Tanto en el entorno europeo –en países como Alemania, Francia o Bélgica– como en EE.UU., la incorporación de doctorandos en las empresas goza de cierta tradición (Arbués, 2016), fomentando y mejorando una sociedad de conocimiento (Roolah, 2015). En España ya hay estudios que concluyen que la inclusión de doctorandos en las empresas fomenta la cultura académica en la organización, mejora la difusión del conocimiento y éstos participan en otras actividades de transferencia de conocimiento que van más allá de la adquisición de conocimiento científico (Pablo-Hernando, 2015).

Sin embargo, las experiencias llevadas a cabo ya han reflejado la necesidad de una mayor cooperación en la definición de los planes formativos y los métodos de aprendizaje y competencia en esta modalidad que compatibilice adecuadamente la normativa universitaria con las cuestiones organizativas en una empresa (Gustavsson, Nuur, & Soderlind, 2016), puesto que el título de Doctor incorporará la Mención Industrial, tal y como regula el Real Decreto 195/2016, de 13 de mayo, por el que se establecen los requisitos para la expedición del Suplemento Europeo al Título Universitario de Doctor.

El doctorado industrial ha tenido cierta acogida en los estudios técnicos, especialmente ingenierías, contando como empleadores a grandes empresas (Evans, 2016), pero apenas se ha implantado en el campo de las ciencias sociales, por lo que el objetivo de la presente investigación es explorar a partir de entrevistas en profundidad las ventajas e inconvenientes que el doctorado industrial puede tener para las empresas, investigadores y la propia universidad en las áreas de Comunicación.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación realiza un estudio exploratorio que inicia una nueva línea de investigación sobre el doctorado industrial y su aplicación a los estudios de Comunicación.

El objetivo principal es identificar las ventajas, los inconvenientes y los factores de riesgo de la implantación de la modalidad de doctorado industrial en las áreas de conocimiento relacionadas con la Comunicación.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la idoneidad del doctorado industrial en relación con las áreas de conocimiento en Comunicación.
- Identificar las diferencias percibidas entre los grupos de entrevistados.
- Localizar estudios de caso que corroboren o descarten su viabilidad.

Para la consecución de tales objetivos, se genera información primaria mediante la realización de 36 entrevistas en profundidad a empresas, doctorandos y directores de tesis doctorales. La teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) permite el análisis de un fenómeno a partir del discurso de los entrevistados en virtud de su capacidad cualitativa para explicar fenómenos sociales en las organizaciones y requiere partir sin hipótesis para no condicionar los resultados obtenidos a partir de esos discursos sociales, que se encuentran condicionados por la redundancia en los conceptos presentes en el discurso de los entrevistados (Benavides-Delgado, 2005).

Las entrevistas en profundidad se realizaron entre septiembre y diciembre de 2018 a 36 personas con implicación directa con los estudios de doctorado en Comunicación y se han seguido las directrices marcadas por Malhotra (2002) para este tipo de entrevistas, triangulando los públicos en doctorandos, directores de tesis y empresas.

Posteriormente, se realiza un análisis de contenido de las webs de los programas de doctorado en Comunicación de las universidades españolas para identificar posibles estudios de caso.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La triangulación realizada en la muestra para las entrevistas en profundidad ha permitido obtener los múltiples puntos de vista sobre el problema a investigar, difiriendo sustancialmente la percepción existente sobre los riesgos y las potencialidades de implantar el doctorado industrial en las áreas de Comunicación.

De este modo, el discurso de los entrevistados en los alumnos de doctorado coincide en señalar como principal ventaja una doble perspectiva académica y profesional de los estudios de doctorado, que tradicionalmente habían tenido una perspectiva exclusivamente académica e investigadora y, consecuentemente, carecían de valor en el ámbito profesional y en los procesos de selección de las empresas.

Los doctorandos perciben (véase tabla 1), de este modo, mayores oportunidades laborales que en los programas tradicionales de doctorado, en tanto que iniciar una complicada carrera aca-

démica e investigadora en la universidad española, que ha sufrido una considerable disminución de Personal Docente e Investigador (PDI) estable durante la última década marcada por la crisis económica, ya no supondría renunciar a otras opciones laborales.

También perciben una posible ampliación de los temas sobre los que pueden investigarse, de modo que sean de interés para las empresas que financian el doctorado industrial: “El objeto de la tesis es interesante para mi carrera académica y profesional simultáneamente”.

Se encuentra presente en el discurso, de igual modo, la ventaja percibida de “estar trabajando desde el primer día”, lo que implica que se inician los estudios de doctorado con la certeza de encontrar un empleo simultáneo a los estudios de tercer ciclo. A pesar de que ese empleo sea en una empresa, con la ventaja asociada de que ese trabajo financia los estudios, el perfil investigador de su puesto de trabajo hace que continúe siendo compatible con una posible carrera académica e investigadora.

En cuanto a los inconvenientes, los doctorandos se preguntan “¿qué empresa va a contratarme sin experiencia investigadora e, incluso, sin experiencia profesional?” En efecto, el acceso a la modalidad de doctorado industrial no necesariamente requiere experiencia previa, ya sea investigadora o profesional y el doctorando, a pesar de ser contratado por la empresa para la realización de su tesis doctoral, es un investigador en formación.

Aunque, a priori, el salario que va a percibir ya contempla esta situación formativa y la empresa que decide colaborar con el programa de doctorado industrial es concedora de las limitaciones que puede presentar un investigador en formación, los doctorandos experimentan la inquietud de que la empresa decida amortizar al máximo el salario del doctorando mediante la ampliación de sus funciones desde la investigación hacia la labor de un profesional que gestione la Comunicación dentro de la organización: “¿La empresa querrá que investigue y trabaje a la vez en Comunicación?”

Ventajas	Inconvenientes
Compatibiliza la carrera académica y profesional	Falta de experiencia investigadora y/o profesional
Mayor inserción laboral	Ausencia de autonomía al ser investigador en formación
Objeto de investigación de mayor interés	Posible falta de rentabilidad para la empresa sin compatibilizar investigación y gestión profesional
Salario desde el inicio	
La tesis financia los estudios de doctorado	

Tabla 1. *Conceptos redundantes en las entrevistas a doctorandos* Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los directores de tesis aprecian (véase tabla 2) como principal ventaja una “mayor motivación de los doctorandos” a la hora de iniciar y continuar sus estudios de tercer ciclo. Hay que considerar que los actuales estudios de doctorado acabaron con la posibilidad de que el doctorando pudiese posponer *sine die* el depósito de su tesis doctoral, lo que, en la práctica, implicaba que el alumno demorase este trámite durante años si no veía opciones de acceso a la carrera académica.

Con la nueva regulación de los programas de doctorado, que en el caso de la Universidad Complutense se renovaron a partir del año 2011, se establece un periodo de 3 años a tiempo completo, con la posibilidad de dos prórrogas, o de 5 años a tiempo parcial, con la opción de una prórroga. Si no se hubiera depositado la tesis doctoral en dicho periodo, el alumno causaría baja en el programa de doctorado, de igual modo que si en dos años consecutivos no supera los informes de evaluación de su tutor y director de tesis.

Los directores de tesis entrevistados pusieron de manifiesto que, pese a la gran diversidad de casos, lo más habitual es que el alumnado que no avanza progresivamente en la tesis o que, transcurrido un tiempo prudencial de habituación al tercer ciclo, no cumple unos plazos de entrega, acaba abandonando su tesis, por lo que el nuevo sistema ha ayudado a que la dirección de una tesis no se convierta en un camino infinito por el simple hecho de renovar la matrícula cada año con el abono de la tasa correspondiente.

En este contexto, el alumno de doctorado industrial, aun en el caso de que no viese futuro a su carrera académica, sí estaría motivado por una carrera investigadora que ya ha iniciado contratado laboralmente en una empresa, de modo que, en el caso de no cumplir con los plazos del programa de doctorado o de no superar las evaluaciones por parte de su tutor y director de tesis, no solo causaría baja en sus estudios, sino que también perdería su trabajo al estar vinculado a la finalización del doctorado industrial.

Cabe preguntarse también si esa mayor motivación puede acarrear que el doctorando intente agotar las prórrogas de su matrícula antes de depositar su tesis doctoral para alargar así su contrato laboral con la empresa en el caso de que no tenga la certeza de que posteriormente se renovará su presencia en la misma, aunque los directores de tesis consideran que es una cuestión que debe formar parte de su función de tutela del alumno y del control de la evolución de su trabajo de investigación.

Otra de las cuestiones que surgieron en relación con esa mayor motivación fue la duda sobre si esta modalidad de doctorado provocaría la atracción de un mayor talento, de modo que se multiplicasen las solicitudes de acceso al programa y, consecuentemente, la competitividad entre los méritos aportados por los candidatos.

El análisis más compartido por los directores de tesis es que esta cuestión ya se ha producido durante los últimos años en los programas de doctorado sin necesidad de que éstos tuvieran implantada la modalidad industrial. Así, se han multiplicado las preinscripciones por encima de las vacantes de acceso a los programas en un contexto de crisis económica en el que se había producido una drástica disminución de las ofertas de trabajo en la empresa privada, lo que abría las puertas a continuar los estudios de tercer ciclo para quienes acababan el primer y el segundo ciclo, además de aspirar a una carrera académica en la Administración Pública, en la que apreciaban una mayor estabilidad de la que podían encontrar en el sector privado, percepción alejada de la realidad durante la última década, de enormes dificultades presupuestarias para las universidades públicas.

Hay que añadir a esta situación que actualmente no solo llegan preinscripciones a los programas de doctorado de jóvenes estudiantes que acaban su máster universitario y continúan su formación entrando en un programa de doctorado, sino que la convalidación del quinto año de las antiguas licenciaturas por el máster universitario como requisito de acceso al doctorado ha provocado que haya crecido el interés por parte de profesionales con dilatada experiencia para acceder al doctorado, con el objetivo de incrementar su prestigio de cara a impartir charlas, cursos, docencia reglada o, especialmente, másteres propios que les generan mayor visibilidad como profesionales en la era de las redes sociales, además de ingresos complementarios a un salario que había menguado durante la crisis económica.

Los inconvenientes puestos de manifiesto por los directores de tesis tienen que ver con el interés de la empresa en contratar a doctorandos en Comunicación, puesto que consideran que es una modalidad “muy útil en ingenierías, poco en Comunicación”. Las razones a las que aluden son la finalidad de desarrollo I+D+i, patentes o innovaciones de tipo productivo del colectivo de ingenieros, cuyo salario investigador es percibido como rentable de manera tangible por las empresas. Sin embargo, la Comunicación, más vinculada a la gestión de intangibles, es más valorada en las empresas como gestión profesional que como desarrollo investigador. Muchos entrevistados, de hecho, mostraron sus dudas sobre la posibilidad de que existiese actualmente en España algún alumno de doctorado en Comunicación en modalidad industrial.

Los directores de tesis consideran un problema para su tutela el hecho de que la investigación del alumnado se realice para una empresa que, a su vez, es quien paga el salario de este investigador en formación. Por un lado, podrían existir sesgos en una investigación que desde el inicio gira en torno a la expectativa de una empresa, cuya finalidad no es el avance de la ciencia, sino su propia prosperidad económica. “Se intuye una renuncia a la objetividad científica”. Este problema se ve agravado “si la cotutela es compartida con la empresa” o si un hipotético director de tesis en la empresa presenta una “visión menos científica” de la que tradicionalmente se ejercía en la tutela desde el programa de doctorado de la propia universidad.

Por otro lado, ¿qué criterio prevalecería en caso de conflicto entre el codirector en la universidad y el codirector en la empresa? ¿El hecho de abonar un salario al investigador en formación implica tomar decisiones sobre la investigación que influyan sobre unos resultados de la misma que beneficien a la empresa? Los directores de tesis, en definitiva, desconfían del criterio del director de tesis en la empresa, que es más empresarial que académico y que solo debe acreditar ser Doctor, sin la experiencia académica e investigadora que se les exige a los directores de tesis en las universidades.

Ventajas	Inconvenientes
Motivación para el doctorando	El no cumplimiento de plazos implica la pérdida del empleo
Límites temporales que evitan distracciones	Demora en la finalización de la tesis para agotar la duración máxima del contrato inicial
Posibilidad de atracción de mayor talento a los programas de doctorado	Escaso interés empresarial en investigaciones del área frente a la gestión profesional
	Posibles sesgos en los resultados por la tutela directa de la empresa
	Desconfianza hacia un criterio más empresarial que investigador

Tabla 2. *Conceptos redundantes en las entrevistas a directores de tesis* Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la visión de las empresas (véase tabla 3), éstas perciben como ventaja el hecho de contratar “a una persona investigando exclusivamente sobre una cuestión de interés para la empresa a tiempo completo”. Sin embargo, rápidamente condicionan su viabilidad a los resultados que se obtengan, algo que no resulta sencillo cuando hablamos de Comunicación, por lo que inciden en la importancia de un carácter “polivalente”.

Son, sin embargo, mayores los inconvenientes que aprecian en cuanto a la existencia de directores de tesis en la propia empresa que cumplan los requisitos, entendiéndose que no sería suficiente con ser Doctor, sino que tendría que serlo en áreas afines a la Comunicación, si es que la finalidad fuese exclusivamente investigadora.

También dudan de la plena capacidad de generar resultados del investigador en formación, puesto que “un doctorando tiene poca trayectoria científica y genera desconfianza”, que debe extenderse también a los posibles “problemas con la confidencialidad de los datos”, algo que no se soluciona con la mera firma de unas cláusulas. “¿Va a tener que publicar su tesis doctoral?” Cuando una empresa encarga cualquier tipo de investigación, lo hace para conocer datos que son relevantes para su actividad y, consecuentemente, confidenciales. Sin embargo, en el momento en que hay que depositar una tesis doctoral, ésta es de consulta pública. “¿Se va a realizar una tesis a partir de los datos no confidenciales, que serán los que tengan un interés mínimo para la investigación?” Además, se preguntan qué sucede si el doctorando no llega a finalizar su proyecto o lo hace habiendo finalizado ya el periodo de contratación.

Además, las empresas aprecian que, a falta de una evaluación detallada, el salario del investigador en formación podría ser mayor que el coste de contratar la investigación con una empresa especializada, que aportaría, además, una mayor solvencia que un doctorando. Por ello, las empresas se preguntan, considerando que las universidades cobran una tasa de matrícula al doctorando y reciben unos ingresos por ello de la comunidad autónoma, “¿por qué parte de la matrícula no se comparte con la empresa para asumir su coste de contratación?” Aunque ningún entrevistado lo menciona, al ser preguntados explícitamente sobre los incentivos fiscales, reconocen que los importes abonados corresponden a investigación, por lo que son deducibles como tales en el impuesto de sociedades.

Ventajas	Inconvenientes
Investigación <i>ad hoc</i>	Viabilidad condicionada a los resultados de la investigación
Incentivos fiscales de investigación	Requisitos para ser director de tesis desde la empresa
	Desconfianza en la solvencia del investigador en formación
	Reticencias sobre la confidencialidad de la investigación
	Coste del salario del doctorando posiblemente superior al de una consultora externa

Tabla 3. *Conceptos redundantes en las entrevistas a empresas* Fuente: Elaboración propia.

El análisis de contenido realizado sobre 20 programas de doctorado en áreas de Comunicación de las universidades públicas españolas únicamente ha identificado un doctorado industrial en la Universitat Pompeu Fabra, que sido financiado parcialmente por un programa público y que parece ser un incentivo para vencer las reticencias de las empresas, ofreciendo respuesta a las inquietudes que expresaban en las entrevistas en profundidad realizadas. En concreto, el doctorado industrial ha versado sobre la comunicación política, analizando el relato autobiográfico en campaña electoral.

También es necesario atender a los requisitos adicionales exigidos en la solicitud de admisión al doctorado en modalidad industrial. De este modo, se observa cómo el alumno que sea admitido en esta modalidad en función de los méritos no obtiene como recompensa ese contrato laboral con la empresa en la que vaya a realizar su tesis doctoral, sino que, previamente, en el momento de presentar la solicitud de admisión, se requiere una carta de presentación de la empresa en la que se desea realizar la tesis doctoral, facilitando la aceptación el hecho de existir un convenio ya suscrito entre la universidad y la empresa. La propia solicitud de admisión del programa de doctorado ya dificulta la implantación de los doctorados industriales, ya que será el candidato quien tenga que obtener previamente ese compromiso.

Sin embargo, en algunas universidades, como la Universidad Complutense de Madrid, el doctorando solicita la admisión al programa de doctorado y, si es admitido, tiene la opción de solicitar la mención industrial si se consigue formalizar un contrato antes de finalizar el primer año de permanencia en el programa de doctorado. En ambos casos, el contrato debe tener una duración mínima hasta el depósito de la tesis previo a su lectura.

Resulta también sorprendente en el análisis realizado sobre las ayudas a los doctorados industriales que en algunas comunidades autónomas, como Cantabria, estén limitadas para áreas de conocimiento científico, técnico o tecnológico, que, a priori, limita y prácticamente excluye a las solicitudes que puedan provenir desde las áreas de Comunicación. En el análisis exploratorio que también se ha realizado en webs de empresas en su sección de *career*, está presente de igual modo la invitación a graduados que deseen realizar un doctorado industrial en la empresa, estableciendo como requisito en la mayoría de los casos contar con estudios en ciencias o en ingeniería.

4. CONCLUSIONES

El doctorado industrial presenta un gran interés para el inicio de la carrera profesional del doctorando en Comunicación, pero genera incertidumbre en las empresas su contratación sin ayudas económicas, siendo necesario articular la coordinación académica entre la Universidad y la empresa.

Aunque parece clara la mayor inserción laboral para los doctorandos y un mayor interés de los mismos en los programas de doctorado, existen inconvenientes en relación con la ausencia de plenitud investigadora y una dudosa rentabilidad para la empresa de la transferencia de conocimiento en áreas de Comunicación, existiendo una diferencia clara de criterios entre el rigor con el que se observa la investigación desde la universidad y el criterio empresarial de generar beneficios. Parece, además, que la financiación parcial de esta modalidad de doctorado por parte de la Administración Pública fomenta la eliminación de barreras para su puesta en marcha.

Entre las futuras líneas de investigación se encuentra el análisis de un estudio de caso identificado por uno de los entrevistados en Portugal, a partir del cual se establecerá una comparativa con el caso de estudio de la Universitat Pompeu Fabra en España con el objetivo de identificar variables que sustenten el éxito de la implantación del doctorado industrial en las áreas de Comunicación.

5. REFERENCIAS

- Arbués, E. (2016). El desarrollo de competencias en el alumnado universitario. Nuevos retos metodológicos. *Certiuni Journal*, 2, pp. 10-18. Recuperado de <https://bit.ly/2VvCZWX>
- Benavides-Delgado, J. (2005). Nuevas propuestas para el análisis del lenguaje en los medios. *Questiones Publicitarias*, 1(10), pp. 13-33. Recuperado de <https://bit.ly/2xBTyty>
- Evans, D. (2016). Advanced Manufacturing Industrial Doctorate Centre: Engineering doctorate students collaborating with industry within an academic an industrial environment. En E. Bohemia, L. Buck, K. Eriksen, A. Kovacevic, N. Ovesen, & C. Tollestrup (Eds.), *Design education: Collaboration and cross-disciplinary* (pp. 632-637). Aalborg, Denmark: E&PDE.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine.
- Gustavsson, L., Nuur, C., & Soderlind, J. (2016). An impact analysis of regional industry-university interactions. The case of industrial PhD schools. *Industry and Higher Education*, 30(1), pp. 41-51. Recuperado de <https://bit.ly/3azmtNy>
- Malhotra, N. K. (2002). *Marketing research. An applied orientation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mañas-Viniegra, L., & Figueira, J. (2016). La implantación de los Grados 3+2 en España. Análisis de la experiencia portuguesa en Periodismo y Comunicación. En J. Rodríguez-Torres (Coord.), *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 375-386). Madrid: McGraw-Hill.
- Pablo-Hernando, S. (2015). Transferring knowledge: PhD holders employed in Spanish technology centres. *International Journal of Technology Management*, 68, pp. 3-4. Recuperado de <https://bit.ly/2UTTQ6T>
- Real Decreto 195/2016, de 13 de mayo, por el que se establecen los requisitos para la expedición del Suplemento Europeo al Título Universitario de Doctor. BOE, 134, 36611-36628. Recuperado de <https://bit.ly/2wRXWoi>
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE, 35, 13909-13926. Recuperado de <https://bit.ly/341Yjc3>
- Roolaht, T. (2015). Enhancing the industrial PhD programme as a policy tool for university-industry cooperation. *Industry and Higher Education*, 29(4), pp. 257-269. Recuperado de <https://bit.ly/3atNwK5>

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Basics of *qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sundström, A., Widforss, G., Rosqvist, M., & Hallin, A. (2016). Industrial PhD Students and their Projects. *Procedia Computer Science*, 100, pp. 739-746. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.219>

INCIDENCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Nelson Mejía Muñoz

Universidad Nacional Experimental Rafael
María Baralt, Venezuela
nelmemu@gmail.com

Judith Tavares Martínez

Universidad Nacional Experimental Rafael
María Baralt, Venezuela
Jutama3021@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Es notable que los estudios sobre el desempeño docente han venido cobrando importancia en el campo de la investigación educativa en razón a que en la actualidad se le considera uno de los factores endógenos que más incide en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, diversas investigaciones se vienen ocupando del análisis de la práctica docente, la cual debido a su gran complejidad se ha convertido en uno de los objetos de estudio más relevante en el campo educativo. En atención a lo anterior, el presente estudio busca explicar cómo incide el desempeño docente en el desarrollo de las competencias en las áreas fundamentales y en especial en el área de ciencias naturales en los estudiantes de educación media de una institución pública del departamento del Magdalena.

En este orden de ideas, los bajos niveles de desempeño que vienen mostrando los estudiantes en las pruebas de competencias en áreas fundamentales como Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales motivaron la realización del presente estudio con el fin de buscar la manera como incide el desempeño de los profesores en el desarrollo de las competencias

científicas en los estudiantes de educación media con la intención de proponer estrategias que contribuyan a mejorar las prácticas de aulas dirigidas a potenciar su desarrollo.

En este sentido, se ha considerado que el análisis del desempeño docente debe partir de la observación, caracterización y valoración de las prácticas de aula, razón por la cual, es importante hacer una revisión de como se viene llevando a cabo el proceso de evaluación de desempeño de los docentes en el marco de sus competencias funcionales y comportamentales, a fin de determinar su impacto en procesos como la planificación de la enseñanza, el desarrollo curricular y la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Desde esta perspectiva, la valoración del desempeño del docente implica identificar, caracterizar y valorar sus competencias, a las cuales se les puede atribuir un gran peso específico en el desarrollo de una enseñanza significativa.

1.1 LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y SU TIPOLOGÍA

Antes de abordar el concepto de competencias, es importante aclarar que este es un concepto de carácter polisémico, y que en el caso de los docentes estas se hacen visibles en el desarrollo de las funciones propias de su práctica. Por ello, al observarlas con intención de valoración, resulta importante tener en cuenta que el contexto configurado en los escenarios en los que se lleva a cabo el ejercicio de las funciones docentes está influenciado por diversos factores incidentes que complejizan su práctica. En este sentido (Sarramona, 2007) señala que “las competencias del profesorado de secundaria se derivan de las funciones profesionales que le corresponde realizar en la actualidad (...) y que se podría convenir que las competencias son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes” (pp. 32-36).

Por su parte (Monereo, 2011) al abordar el tema de las competencias profesionales de los docentes expresa que “el concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional” (p. 1). De igual manera (Guzmán & Marin, 2011) señalan que las competencias docentes se expresan en desempeños genéricos que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, del quehacer cotidiano del docente que, para efectos prácticos de entendimiento, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente, de manera general, realiza en tres momentos distintos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después. (p. 156).

A su vez, (Martínez A. , 2011) considera que las competencias del profesor de educación secundaria se configuran en gran medida por diferentes ámbitos, entre los que menciona los siguientes: “habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de la educación básica, competencias didácticas del proceso enseñanza-aprendizaje, identidad profesional y ética con la labor docente y las competencias de aprecio y respeto de la diversidad” (p. 284).

Son apreciables las similitudes de fondo en los planteamientos de estos autores al considerar que las competencias docentes configuran un marco funcional y comportamental que confiere cierta identidad a la profesión, dando un carácter de especificidad en relación con las situaciones a las que deben responder los docentes en el contexto de su propia práctica. No obstante, y debido a que la práctica docente se enfrenta constantemente a situaciones diversas e incluso impredecibles, los docentes deben estar preparados y dispuestos para responder a estos cambios de una manera competente, de tal modo que van construyendo una experiencia que contribuye a la maduración o evolución de sus competencias enriqueciendo de esta manera su experticia profesional.

De lo anterior se concluye que, las competencias docentes vienen determinadas en gran medida por un referente funcional derivado de una práctica docente circunscrita a un contexto dotado de características particulares que exige desempeños específicos de los profesores. Si bien, las competencias del docente no se reducen a su práctica, está tiene la propiedad de suscitar una serie de eventos particulares en el ejercicio de la enseñanza para el aprendizaje que, conjugados con el contexto donde se desarrolla, configuran un mundo de significados que le son propios al ejercicio de educar.

1.1.1 Competencias técnicas

Se observa que, en el ejercicio de la docencia, los docentes concentran mayormente su atención en las tareas relacionadas con la planificación y administración del currículo, lo cual implica el diseño de cada clase en termino de tiempos, espacios, selección de recursos didácticos, organización y desarrollo de actividades prácticas y preparación de instrumentos de evaluación, entre otros. Estas tareas, en su conjunto, comprenden una tipología de competencias que comunmente se les denomina *competencias técnico-prácticas*.

Al respecto Sarramona, 2007 señala que de la tarea general de planificar e implementar el currículo escolar, se desprenden otras tareas específicas como: diagnosticar, organizar el currículo, elaborar materiales, aplicar estrategias docentes y evaluar. Por su parte (Galvis, 2007) se refiere a las competencias técnicas como “competencias profesionales” y señala que “son propias del desempeño de la labor docente”, las cuales se concentran en el “conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias de intervención didáctica efectivas, donde se incluya el uso de la tecnología de la información y la comunicación” (p. 56).

De igual manera (Tejeda, 2011) se refiere a las competencias técnicas como competencias psicopedagógicas y metodológicas, en las cuales se integra el ‘saber’ y el ‘saber hacer’. Señalando que, estas competencias abarcan “desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia” (p. 12).

Puede apreciarse que, estos autores, relacionan las competencias técnicas con el ejercicio mismo de la práctica docente, en la cual se conjugan e integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores respecto al conjunto de procedimientos informados de la que esta se vale. De igual manera, manifiestan que las competencias técnicas maduran con la experiencia adquirida frente a la solución de los diversos problemas particulares a los que se ven enfrentados los docentes. Es importante resaltar además, lo manifestado por Tejeda, que no basta con ‘saber’ sino que además es necesario ‘saber hacer’, lo cual se relaciona directamente con el dominio de procedimientos y el uso de recursos para desarrollar eficaz y eficientemente una labor y, en esencia, es lo que le confiere profesionalidad al desempeño.

1.1.2 Competencias humanas

Sin embargo, en el análisis de las competencias del docente no se puede dejar de lado su condición de ser humano, que piensa, razona, siente y actúa aferrado a unos principios, creencias y (desde luego), a su formación profesional. Desde esta perspectiva, se puede considerar que el despliegue de *competencias humanas* que resultan determinantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos y que están vinculadas, según lo señala (Martínez, 2011) con el conocimiento de sus características y de su realidad social, responden a la diversidad y necesidades detectadas, atienden a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, brindan apoyo a los alumnos con riesgo de fracaso, promueven la participación en condiciones de equidad, al igual que la sana convivencia que garantice el trato digno y respetuoso.

Por su parte, Tejeda, 2011 y Galvis, 2007, se refieren a este tipo de competencias como competencias sociales, las cuales están estrechamente relacionadas con la capacidad del docente de trabajar en entornos colaborativos valiéndose de una comunicación constructiva. Esta familia de competencias según Tejeda, 2011 incluye: “competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo” (p. 13). De igual manera Galvis, 2007 señala que “dentro de las competencias sociales se encuentran las interactivas, las cuales involucran procesos sociales, afectivos, éticos y comunicativos” (p. 53).

De lo anterior se desprende que la docencia es una profesión que más allá de ocuparse del conocimiento, su ejercicio y práctica, se basa en un “mundo de relaciones” con un alto contenido humano expresado a través de competencias que comprenden la capacidad de ‘ser’ y de ‘convivir’ y que realizan las dimensiones intrapersonal e interpersonal en el contexto de la relación pedagógica que se da entre el docente, sus estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

1.1.3 Competencias conceptuales

Finalmente, las competencias del docente no se reducen a un conjunto de competencias humanas y técnicas. Además, se requiere en ellos conocimientos básicos sobre desarrollo humano, teorías psicológicas sobre el aprendizaje y un dominio conceptual sobre la teoría educativa, de tal manera que puedan sustentar en los citados referentes sus actuaciones pedagógicas. En este sentido, la actividad docente no es una actividad ciega que puede desempeñarse con recetas preconcebidas, razón por la cual, los docentes deben ser poseedores de los conocimientos propios de su campo profesional y actualizarlos permanentemente, a fin de que potencien sus competencias teóricas o conceptuales.

Desde esta perspectiva, Galvis, 2007 manifiesta que las *competencias conceptuales* son las que le confieren al docente “la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales en la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa y/o de un conjunto de fenómenos y procesos, convirtiéndose en el complemento de los saberes que intervienen en el desarrollo de las competencias profesionales o técnicas” (p. 56). Por lo tanto, las competencias conceptuales ayudan al docente a la comprensión del hecho educativo en el que está inmerso, permitiéndole dar explicaciones argumentadas sobre el mismo.

Del mismo modo, Sarramona, 2007 manifiesta que las competencias conceptuales giran en torno a una gran tarea que tiene que ver con el compromiso del docente de “actualizarse e implicarse en la profesión (...) de las que se derivan las siguientes tareas específicas: Actualizarse, innovar, comprometerse” (p.38). En este sentido, lo conceptual, asumido como competencia permite además de la capacidad de dar explicaciones del fenómeno educativo, trasladar ese conocimiento a las acciones concretas del ejercicio docente.

Igualmente Tejeda, 2011 menciona competencias teóricas o conceptuales en las que se concretan acciones de pensamiento como analizar, comprender e interpretar. Además, señala que estas competencias funcionan integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas, de la formación, teorías de aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc.) y el ‘saber hacer’ cognitivos (implicando el tratamiento

de la información, estrategias cognitivas, etc.) (p. 12). Desde esta mirada, se puede decir que el dominio conceptual del docente se refleja en las operaciones mentales de orden superior que le permiten comprender y explicar la teoría de la educación, asumirla en su práctica docente e inclusive atreverse a abordar el fenómeno educativo como objeto de estudio.

Como puede apreciarse, el ejercicio de la docencia requiere despliegues técnicos, humanistas y teóricos los cuales se integran en términos de competencias para desarrollar una enseñanza significativa. De esta manera, estamos hablando de competencias docentes técnicas, humanas y conceptuales o teóricas cuyos estándares definen el marco de acción y el perfil docente. Por consiguiente, al tratar de analizar el desempeño docente es necesario contar con un marco de referencia de lo que socialmente se considera un buen maestro en términos de competencias, de tal manera que este análisis permita una evaluación objetiva e informada de las mismas.

1.2 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

En la actualidad, evaluar el desempeño de los docentes se ha convertido en una tendencia mundial en razón a que se le considera un factor incidente en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, caracterizar la labor del docente a través de la observación y valoración de su desempeño en la escuela y en el aula ha sido una tarea que se viene abordando de manera formal en diferentes países latinoamericanos con el fin de ajustar permanentemente el perfil docente en función de las nuevas exigencias que demanda una enseñanza eficaz en un mundo caracterizado por permanentes cambios.

Una de las estrategias gubernamentales que se ha implementado para la observación, caracterización y valoración del trabajo pedagógico de los docentes ha sido la aplicación de evaluaciones periódicas de su desempeño profesional. De tal manera que, los resultados de estas evaluaciones se pueden considerar insumos de partida, tanto para generar procesos de investigación como para la formulación de políticas educativas que apunten a la consolidación de un perfil profesional para la docencia, que le de sentido al trabajo pedagógico y contribuya al mejoramiento continuo de los procesos educativos en función de una enseñanza significativa.

En este sentido, organismos internacionales como la Unesco han formulado algunas orientaciones en las que se plantea que la evaluación del trabajo docente es fundamental para determinar líneas de acción en cuanto a la formación inicial de los docentes y durante su ejercicio profesional. De igual manera, la evaluación docente permite observar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza en el aula para tomar las decisiones que ayuden a su mejoramiento continuo.

Desde esta perspectiva, resulta importante aclarar las diferentes posturas existentes respecto a la finalidad de la evaluación del desempeño, que aspectos de este deben ser evaluados por qué y cómo. Al respecto, Estrada, 2013 señala que con este tipo de evaluación lo que se debe buscar es determinar las cualidades profesionales y personales, que facilitan el desarrollo de estrategias de formación adecuadas para el personal docente. Por su parte, Valdés Veloz, 2006 sostiene que la evaluación docente debe concebirse como una estrategia que ayude a los profesores a perfeccionarse, de tal manera que ellos mismos sean conscientes de cuáles son las características de un buen profesor. Igualmente, Martínez J., 2013 considera que los sistemas de evaluación docente son creados con la finalidad de respaldar una combinación de objetivos formativos y sumativos en el sentido que la información recolectada puede utilizarse en dos vías, una formativa que servirá para la organización de la formación y desarrollo profesional del docente y, otra sumativa, que respaldará las decisiones respecto a la remuneración y estabilidad laboral (p. 6)

En concordancia con lo expuesto, países latinoamericanos como Chile, Perú, Ecuador y Colombia han construido unos marcos de referencia para el desempeño docente que de alguna manera han servido de referencia tanto para la determinación de un perfil profesional como para evaluar su función (CEE, 2008), (MINEDUECUADOR, 2011), (CPEP, 2008). Es notable, en estos marcos de referencia, el énfasis que se hace en la selección y definición de competencias asociadas al desempeño del docente, las cuales, constituyen en la práctica, el referente central para su evaluación periódica.

Justamente, en este ámbito de las competencias, trabajos como los de Rueda Beltrán, 2009 destacan la necesidad de definir las de la profesión docente con el fin de consolidar un perfil profesional que permita un examen crítico de los diferentes elementos que conforman al hecho educativo que conlleven a redefinir las actividades del docente y del alumno. Desde este punto de vista, se visiona la universalización de las competencias básicas para ejercer la docencia, de tal manera que las diferencias en los resultados de aprendizaje derivados de la acción docente se reduzcan sustancialmente.

1.3 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN COLOMBIA

En lo concerniente a Colombia, la evaluación del desempeño docente se concibió desde la promulgación de la ley 115 de 1994, pero solo se llevó a la práctica a partir del año 2005 cuando empezó a aplicarse el decreto 1278 de 2002, el cual con su puesta en marcha generó la división del magisterio en dos regímenes de docentes: los regidos por el antiguo estatuto docente, Decreto 2277 de 1979 y los regidos por el nuevo estatuto, decreto 1278 de 2002. Los primeros, están exentos de evaluación de desempeño y los segundos son evaluados cada año lectivo.

De este modo, la coexistencia de dos estatutos docentes ha creado desigualdades que vienen afectando de cierta manera el desarrollo de las instituciones educativas en lo que tiene que ver con el cumplimiento de las funciones esenciales de los docentes, en razón a que los que son evaluados anualmente deben “cumplir” con una serie de actividades articuladas con el desarrollo institucional, en tanto que, los que no son evaluados no demuestran mayor preocupación por mejorar sus prácticas de enseñanza.

Consecuentemente, debido a que en las instituciones educativas públicas están conformadas tanto por docentes de uno y otro régimen, se da que, a algunos se les aplica la evaluación de desempeño y a otros no. Como es de esperarse, esta situación tiene su efecto en la calidad de la educación colombiana debido a que, para algunos de los maestros se han establecido referentes para evaluar su desempeño, hecho que los “obliga” de alguna manera a sustentar sus actuaciones pedagógicas en el marco de un perfil profesional configurado por el sistema de evaluación del que son objeto. En tanto que, la flexibilidad con la que se observa y valora el desempeño de los otros docentes, no contribuye significativamente al mejoramiento de los procesos institucionales, afectándose de esta forma los logros de los estudiantes en virtud de su aprendizaje y en general, la calidad de la educación.

En este sentido, es necesario considerar como posible que la diferencia en el porcentaje de ambos grupos de docentes en una misma institución educativa tenga alguna incidencia tanto en el desarrollo institucional como en los aprendizajes y resultados académicos de los estudiantes. Razón por la cual, lo ideal es que en las instituciones educativas públicas todos los docentes estén cobijados por el régimen de evaluación de su desempeño, pero como en estos momentos eso no es posible, se espera que por lo menos en las instituciones donde el número de docentes cobijados por el régimen de la evaluación sea proporcionalmente mayor, los estudiantes tengan un mejor desempeño académico que en sus inversas.

1.4 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RODRIGO VIVES DE ANDREÍS (IED-RVDA)

En el caso de la IED-RVDA, institución de carácter público, ubicada en el municipio rural de Zona Bananera en el departamento del Magdalena, cuenta con 49 docentes en el nivel de educación básica y media, pertenecientes a los dos estatutos según las proporciones que se indican a continuación (Ver tabla 1)

No	INSTITUCIÓN	DOCENTES - 2277	DOCENTES - 1278	TOTAL
1	IED-Rodrigo Vives	13	36	49

Tabla 1. *Relación de docentes según estatuto* Fuente: Elaboración propia (2018)

Como puede verse, en esta institución educativa la proporción de docentes pertenecientes al estatuto 1278, es mucho mayor que los pertenecientes a los del estatuto 2277. A los primeros, les corresponde ser evaluados cada año en tres áreas de gestión en función de las competencias establecidas por el gobierno nacional para cada una de ellas (ver tabla 2). Sin embargo, se ha venido observando que la evaluación anual del desempeño docente no está incidiendo mayormente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, en razón a que este se realiza por “cumplir” con un requerimiento gubernamental.

AREA DE GESTIÓN	COMPETENCIAS FUNCIONALES
ACADÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio curricular • Planeación y organización académica • Pedagogía y didáctica • Evaluación del aprendizaje
ADMINISTRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos • Seguimiento de procesos
COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación institucional • Interacción con la comunidad y el entorno

Tabla 2. *Áreas de gestión y competencias evaluadas* Fuente: (MEN, 2008).

Desde la perspectiva de los autores de este estudio de caso se cree que la evaluación anual de desempeño de los docentes debe contribuir a generar una reflexión en el docente sobre su propia práctica de enseñanza, de tal manera que, a partir de ella, se genere un proceso de transformación que logre incidir en los aprendizajes de los estudiantes, y así, se plantea el siguiente interrogante:

Responder este interrogante implica entre otras cosas:

- Identificar cuáles son los fundamentos teórico-prácticos del desempeño docente
- Describir el estado actual de la evaluación anual del desempeño docente en el establecimiento educativo
- Definir que procedimientos metodológicos orientadores se pueden formular para mejorar el proceso de evaluación de desempeño en el marco del desarrollo de competencias en los estudiantes de educación media

¿Cómo incide el proceso de evaluación anual de desempeño docente al mejoramiento de las prácticas de aula orientadas al desarrollo de competencias en los estudiantes de educación media en la Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives De Andreis?

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el campo de la investigación cualitativa tipo estudio de caso desarrollado desde un enfoque introspectivo vivencial en el que, a través de la autopercepción del docente se reconstruye su práctica de aula, revisando y reflexionando sobre su desempeño. Para ello, en un primer momento se describe cómo se está llevando en la actualidad el proceso de evaluación anual de desempeño docente en la institución educativa seleccionada, lo que permitió la recolección de datos e información de tipo documental que luego fue sometida a un proceso de análisis descriptivo e interpretativo. En un segundo momento, se procedió a realizar las observaciones de clase a una muestra significativa de docentes, tomando como base un modelo de observación de clases sugerido por el ministerio de educación nacional con el cual se establecieron tres categorías de análisis. En un tercer momento, se procedió a realizar una entrevista semiestructurada a los docentes a los cuales se les observaron sus clases, tomando como bases para la elaboración de las preguntas el protocolo de evaluación de desempeño con el cual se establecieron también de tres categorías de análisis. Finalmente, tanto los resultados de la observación de clases como los de la entrevista semiestructurada se contrastaron para generar inferencias que ayuden a explicar la incidencia de la evaluación de desempeño docente en el mejoramiento de las prácticas de aula orientadas al desarrollo de competencias en estudiantes de educación media.

Las explicaciones, según señala Hurtado, 2015 permiten establecer relaciones bien sea de causalidad o de contingencia entre diferentes fenómenos y con ellas se buscan las razones y los mecanismos por los cuales ocurren los procesos estudiados. De ahí que se requiera de la descripción y la comparación del evento a fin de identificar los procesos que permitan explicarlo.

La población estuvo conformada por los 49 docentes de educación secundaria y media de la IED-RVDA del municipio Zona Bananera de la cual atendiendo a las características del estudio se seleccionó una muestra de cinco (5) constituyendo una muestra no probabilística discrecional que de acuerdo con lo que señala Hurtado, 2015 se escoge en términos de criterios teóricos, que de alguna manera sugieren que ciertas unidades son las más convenientes para acceder a la información que se requiere. En este sentido, se considera que la técnica de muestreo debe garantizar una muestra referencial de la población que se estudia. En este caso, los 5 docentes seleccionados corresponden al 10% de los casos que conforman la población y son referenciales a la misma.

De igual manera, en la selección de las técnicas utilizadas para la recolección de los datos se tuvo en cuenta las características del estudio, de acuerdo con lo planteado por Ramírez, 2010 quien considera que “la técnica constituye una manera estandarizada de proceder en el ámbito científico” (p. 90) refiriéndose al procedimiento o conjunto de procedimientos que se emplean para llegar a resultados específicos derivados del estudio, que requieren de confiabilidad para garantizar la calidad de los mismos. En este caso, las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

- Revisión documental.
- Observación de clases no participante
- Entrevista semiestructurada a casos significativos seleccionados

De igual modo siguiendo lo planteado por (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) quien señala que la recolección de datos exige elaborar y seguir un plan detallado que ayude a cumplir con el propósito de reunir los datos realmente requeridos (p. 198). Estos deben garantizar información pertinente, confiable y traducible a resultados y conclusiones de investigación. De este modo, buscando correspondencia entre las técnicas utilizadas para obtener la información y los instrumentos utilizados como medio para obtenerla, se utilizaron los siguientes:

- Rejillas de triangulación
- Un cuestionario de percepción del desempeño docente.

De este modo, el estudio acoge lo planteado por (Hurtado, 2015) quien considera que los instrumentos representan aquellas herramientas que permiten recoger información útil para ser procesada, interpretada y traducida a resultados comunicables (p. 161). Desde este punto de vista, la calidad de herramienta le confiere al instrumento la cualidad de resistencia a la deformación subjetiva de quien la utiliza o sobre quién o qué es utilizada. Por lo tanto, su valor estriba en que facilita el margen de operación del investigador al momento de registrar y procesar los datos.

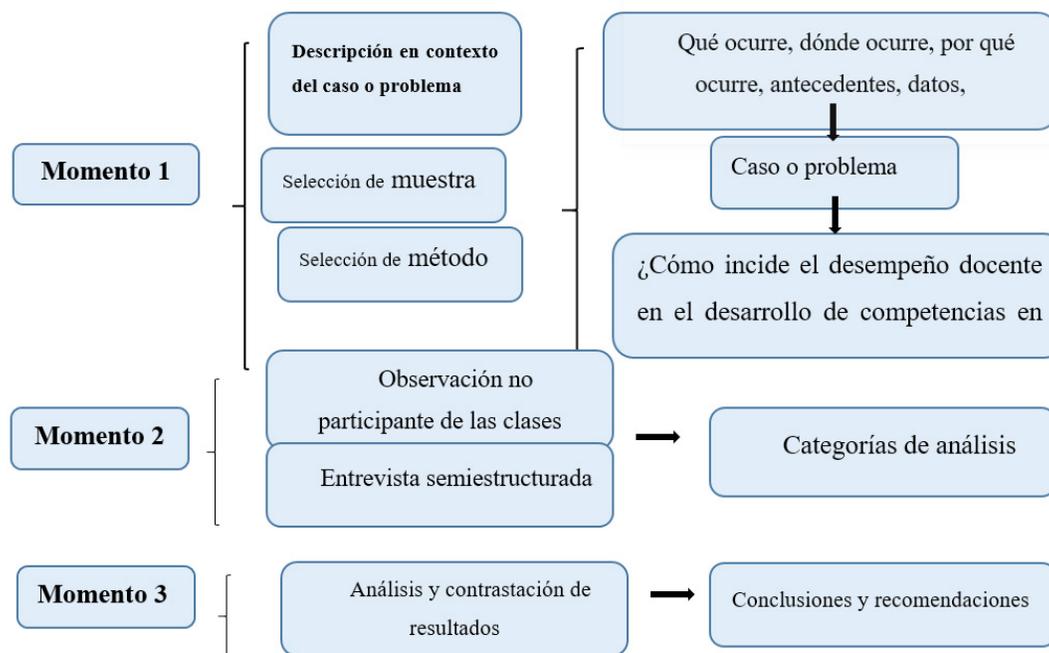


Figura 1. Esquema del diseño metodológico del estudio. Fuente: Elaboración propia (2018).

3. RESULTADOS

3.1 OBSERVACIÓN DE CLASES

En la observación de la clase se utilizó un formato modelo elaborado por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, el cual da como pauta que la observación comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la observación de la clase. De esta manera, con los referentes de observación contenidos en el documento modelo se establecieron tres categorías de análisis:

Categoría 1: Planeación de la clase

Categoría 2: Desarrollo de la clase

Categoría 3: Cierre de la clase

En cada una de estas categorías se analizaron aspectos significativos que ponen en juego las competencias del docente. En la tabla 1 se consolidan los resultados generales de cada categoría de análisis:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN
Planeación de la Clase	Metas de aprendizaje	No se plantean de manera explícita para los estudiantes
	Selección de estrategias pedagógicas	No se observa descripción de estrategias específicas en la planeación de la clase
	Contenidos	Se plantean de manera secuencial pero no está clara la articulación y relación conceptual entre ellos
	Estrategias de evaluación	No se describen de manera concreta las estrategias de evaluación
Desarrollo de la clase	Claridad en los objetivos	No se hacen explícitos para el estudiante
	Coherencia, solvencia y actualidad	Se observa solvencia y coherencia, pero se requiere más dinamismo de parte del docente para motivar y comprometer al estudiante con la clase
	Aplicación de estrategias pedagógicas	Se presentan como actividades sueltas que terminan siendo poco motivantes para los estudiantes
	Materiales y recursos	La utilización de ayudas pedagógicas es mínima
Cierre de la clase	Procedimiento de evaluación	Se resumen a la conformación de grupos para resolver ejercicios o preguntas
	Retroalimentación del alumno	Solo el 20% de los docentes observados se preocupó por retroalimentar al alumno

Tabla 3. *Resultados observación de clases* Fuente: Elaboración propia (2018)

3.2 ENTREVISTAS A DOCENTES

Como técnica complementaria a la observación de la clase se aplicó una entrevista semi estructurada a la muestra seleccionada, la cual tomó como referentes las tres áreas de gestión evaluadas a los docentes:

- Categoría 1: Gestión académica
- Categoría 2: Gestión administrativa
- Categoría 3: Gestión comunitaria

Al igual que en la observación de la clase, cada una de estas categorías están conformadas por elementos significativos del protocolo oficial para la evaluación del desempeño docente. En esta parte, los resultados generales obtenidos para cada categoría fueron los siguientes:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADO DE LA ENTREVISTA
Gestión académica	Dominio curricular	Los docentes manifiestan conocer el marco curricular del área disciplinar donde se desempeñan
	Planeación	Todos los docentes manifestaron saber que contenidos desarrollar en cada clase
	Estrategias didácticas	La mayoría de los docentes manifestaron estar aplicando estrategias didácticas en sus clases
	Evaluación del aprendizaje	La mayoría de los docentes coinciden en que la evaluación del aprendizaje no se enfoca al desarrollo de competencias
Gestión Administrativa	Uso de recursos	Todos los docentes entrevistados manifestaron no estar utilizando herramientas TIC como ayuda para el desarrollo de sus clases
	Seguimiento de procesos	Todos los docentes entrevistados manifiestan que hacen seguimiento a los resultados de las evaluaciones y elaboran planes de acompañamiento para aquellos que tienen dificultades
Gestión comunitaria	Comunicación institucional	Todos los docentes entrevistados manifestaron que participan activamente en la toma de decisiones a nivel institucional
	Interacción con la comunidad	Todos los docentes entrevistados manifestaron interactuar activamente con la comunidad educativa

Tabla 4. *Resultados envista semiestructurada* Fuente: Elaboración propia (2018)

ENTREVISTA	CONCLUSIONES	CONCLUSIONES	OBSERVACIÓN DE LA CLASE
Dominio curricular	Conocen el marco curricular	No son explícitas	Metas de aprendizaje
Planeación	Saben que contenidos seleccionar	Los objetivos no son explícitos No se aprecia articulación conceptual entre los contenidos	Claridad de objetivos Selección de contenidos
Estrategias didácticas	Usan estrategias didácticas	Se presentan como actividades sueltas	Estrategias pedagógicas
Evaluación del aprendizaje	Coinciden en que no están enfocadas al desarrollo de competencias	No hay estrategias definidas Se resumen a la conformación de grupos de trabajo	Estrategias y procedimientos de evaluación
Uso de recursos	No usan herramientas TIC	Se utilizan mínimamente	Materiales y recursos
Seguimiento de procesos	hacen seguimiento a los resultados de las evaluaciones y elaboran planes de acompañamiento para aquellos que tienen dificultades	El 80% de los docentes observados no hace retroalimentación a los estudiantes	Retroalimentación

Tabla 5. *Contrastación de resultados observación de clases - Entrevista* Fuente: Elaboración propia (2018)

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En las entrevistas, los docentes aseguraron conocer el marco curricular de la disciplina que están enseñando, esto indica que tienen un dominio del currículo. Sin embargo, esto no se refleja al momento de formular las metas de aprendizaje, ya que estas no son explícitas ni están técnicamente formuladas. De igual manera, manifiestan saber que contenidos seleccionar para la enseñanza, pero en su desempeño en el aula, enfatizan en la mecanización y memorización de conceptos, de tal manera que no se observa una articulación entre los contenidos conceptuales con los procedimentales y actitudinales.

De igual manera, manifiestan estar usando o aplicando diversas estrategias didácticas, pero en la práctica no se observan estrategias propiamente dichas, sino el desarrollo de actividades sueltas, que en su conjunto no tributan al propósito general de aprendizaje planteado. Sin embargo, en lo que si hubo una alta coincidencia tanto en la entrevista como en la observación de la clase fue que el proceso de evaluación del aprendizaje no está enfocado en el desarrollo de competencias.

Por otra parte, la utilización de recursos y ayudas educativas es mínima y las prácticas de enseñanza no están ligadas al uso de herramientas TIC. Finalmente, los docentes manifiestan estar haciendo seguimiento a los resultados de las evaluaciones, pero se observa que no se está haciendo una debida retroalimentación al alumno.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza para el desarrollo de competencias en los estudiantes del establecimiento educativo analizado presenta algunas debilidades relacionadas con el desempeño docente en razón a que la planificación curricular, la organización de las actividades de aprendizaje y la evaluación no se enmarcan en un enfoque de enseñanza por competencias. De igual manera, a pesar de ser un tema de actualidad en los últimos años, aún existe cierto desconocimiento por parte de la mayoría de los profesores de cómo enseñar por competencias.

Por otra parte, se observa que la evaluación anual de desempeño docente no está contribuyendo significativamente al mejoramiento de las prácticas de enseñanza orientadas hacia el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas de las áreas fundamentales del currículo escolar, en los estudiantes de educación media, en razón a que dicha evaluación no es asumida institucionalmente como un proceso sistemático con el que se puede visualizar tanto las debilidades como fortalezas del desempeño docente y de esta manera, trazar un plan de mejoramiento docente e institucional.

Finalmente, en vista que la observación y valoración del desempeño docente permite describir las características esenciales de las prácticas de enseñanza, generando reflexión y análisis para focalizar de manera conjunta entre docentes y directivos las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, la evaluación del desempeño docente debe tener como finalidad mejorar todos aquellos aspectos de la enseñanza que impiden lograr desempeños exitosos, entendiéndose como tal, aquel que hace posible que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender.

Surgen algunas recomendaciones en consideración a que el buen desempeño docente está asociado al desarrollo de cuatro procesos fundamentales como son:

1. La planeación de la enseñanza
2. El diseño de experiencias de aprendizajes
3. La aplicación de estrategias didácticas y
4. La evaluación de los aprendizajes

Se hace necesario que en la planeación de la enseñanza, los directivos juntamente con sus docentes compartan conceptos e ideas que permitan a estos últimos ir madurando su dominio de los procesos curriculares. De igual manera, se debe visionar conjuntamente un plan de enseñanza que integre y asocie de manera dinámica todos los componentes curriculares, las estrategias mediadoras de la enseñanza y los recursos necesarios para llevarlas a cabo en el contexto educativo.

Por otra parte, el método tradicional no es la única fórmula para enseñar, existen otras alternativas y modelos que le permiten a los docentes oxigenar por así decirlo, sus prácticas de aula. En este sentido, se recomienda incursionar en los terrenos de la enseñanza estratégica, donde se valoran todos los recursos, medios y modos de enseñar “algo” atendiendo al propósito de lo que se enseña. Desde esta perspectiva, enseñar sin una estrategia didáctica pertinente, (nos) puede llevar al tecnicismo pedagógico afectando tanto el interés del estudiante por aprender como el sentido que este le da a lo que aprende.

Finalmente, la evaluación del desempeño docente debe enfocarse hacia lo formativo evitando al máximo lo coercitivo, para que, de esta forma contribuya al crecimiento integral del docente, de tal manera que este, tenga conciencia de los ajustes que debe hacer para mejorar su desempeño. Por lo tanto, si lo que se busca es enseñar por competencias, los docentes no deben dejar de lado la reestructuración de los planes de clases, el diseño y la aplicación de las estrategias didácticas y los diversos tipos de evaluación del aprendizaje, sin desconocer las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

6. REFERENCIAS

- CEE. (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica Estándares de desempeño docente en el aula*. México: Secretaria de Educación Pública-SEP.
- CPEP. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: MINEDUC.
- Estrada, L. (2013). El desempeño docente. (U. de Carabobo, Ed.) 88.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*(16), pp. 48-57.
- Guzmán, I., & Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Reifop* (14), pp. 151-163.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición ed.). México D.F.: McGraw-Hill/interamericana Editores.
- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Ediciones Quirón.
- Martínez, A. (2011). Comunidades de práctica y escuelas que aprenden, como entidades que administran conocimiento. En M. Flores Fahara, & M. Torres Herrera, *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 277-303). México: Trillas.
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Revista Pensamiento Educativo*, 1(50), pp. 4-20.
- MEN. (2008). *Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente decreto ley 1278 de 2002*. Bogotá: Mineducación.
- MINEDUECUADOR. (2011). *Estándares de desempeño profesional docente*. Quito: OEI.
- Monereo, C. (2011). Las competencias profesionales de los docentes.
- Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación de desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), pp. 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/3aK9cSx>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias docentes de profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación ESE* (12), pp. 31-40.

- Tejeda, J. (2011). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 1-15.
- Valdés Veloz, H. (2006). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. *Senderos y Horizontes de la evaluación Educativa. Primer Seminario Internacional Evaluación de la Educación, Evaluar para Construir. Memorias del Seminario Ministerio de Educación Superior*. (ICFES, Ed.) Cartagena.

PROFESORES *INSTAGRAMERS*: FOTOGRAFÍAS Y HASHTAGS COMO INNOVACIONES EDUCATIVAS

Graciela Padilla Castillo

Universidad Complutense de Madrid, España

gracielp@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza las posibilidades de *Instagram* como herramienta docente en las aulas. Conociendo su crecimiento exponencial, los objetivos son: analizar buenos ejemplos de cuentas docentes españolas en la red social; describir lo que ofrecen y comparten con sus usuarios; descifrar las claves de su éxito como modelos a seguir; aminorar la brecha digital entre alumnado y profesorado, sabiendo que *Instagram* es más usada entre jóvenes que entre adultos; y buscar rutas o recomendaciones para que *Instagram* tenga más opciones como herramienta docente. Esta investigación forma parte del proyecto Banco Santander-Universidad Complutense de Madrid. Título: “Brecha digital entre docentes y estudiantes universitarios: Producción y consumo cultural a través de las redes sociales (*Facebook*, *Instagram* y *Twitter*)”. Referencia: PR41/17-20959. Y del Proyecto I+D Programa de excelencia, Subprograma estatal de generación de conocimiento. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Título: Pro-usage cultural en las redes sociales: industria, consumo popular y alfabetización audiovisual de la juventud española con perspectiva de género. Referencia: “FEM2017-83302-C3-3-P”.

Instagram es la segunda red social con más usuarios en España, sólo después de *Facebook*, y la de mayor desarrollo desde su creación (ElEconomista.es, 2018). Se estima que cuenta con más de 15 millones de usuarios españoles activos, al acabar 2018 (The Social Media Family, 2019). En 2017, creció un 35,41% respecto al año anterior; mientras que *Twitter* sólo ascendió un 8,8% y *Facebook* descendió en un 4,16% de usuarios. En 2018, ascendió en España un 15,38%, de 13 a 15 millones de usuarios, y desarrolló e implementó *Instagram Shopping* a *Instagram TV*. Además, es la red favorita de los *millennials*. El 66% de sus usuarios tiene entre 18 y 39 años y son un 56% de mujeres y un 46% de hombres (The Social Media Family, 2019).

La aplicación fue creada y desarrollada por Kevin Systrom y Mike Krieger (Chen, 2017). El primero nació en 1983, en Holliston, Massachusetts, Estados Unidos, y se graduó en Ingeniería, en 2006, por la Universidad de Stanford. El segundo nació en 1986, en São Paulo, Brasil, y coincidió con Systrom en la universidad, ya que se graduó en 2008, en Sistemas Simbólicos, un programa original de Stanford, que aúna Ingeniería Informática, Lingüística, Filosofía y Psicología. Juntos lanzaron su propuesta el 6 de octubre de 2010, en la App Store de Apple. Su primer logo homenajeaba a cámara Kodak Instamatic y a las Polaroid y sólo permitía compartir fotografías en formato cuadrado. Sin embargo, la actualización de 2017 permitió subir fotografías en diferentes formatos. Aparte, se destacan los filtros, también gratuitos, que dan acabado casi profesional (Poulsen, 2018).

En enero de 2011, introdujo otro cambio vital: siguiendo la estela de *Twitter*, animó a sus usuarios a describir sus fotografías con hashtags o etiquetas. Un año después, en abril de 2012, *Facebook* adquirió *Instagram* por 1.000 millones de dólares, y pasó a ser propiedad de la empresa de Mark Zuckerberg (Cumings, 2016; Visa, Serés y Soto, 2018). Desde el 2 de mayo de 2013, la aplicación da la posibilidad de etiquetar personas, marcas y lugares, y lanzar una misma publicación, en las dos redes sociales, al mismo tiempo (Moreno, 2018). *Instagram* es una red social sencilla, muy visual, que ofrece subir fotos y comentarlas, vídeos de menos de un minuto de duración, o *Instagram Stories*, mini vídeos de hasta 10 segundos que se borran a las 24 horas, automáticamente. Con estos precedentes, y siendo la red favorita de los *millennials*, su potencialidad educativa es digna de estudio.

Antes de comenzar el análisis, se repasa el estado de la cuestión y algunas investigaciones relevantes, que sirvieron como guía y modelo para construir esta investigación y prever la validez de los resultados. En primer lugar, se estudiaron las publicaciones académicas sobre *Instagram* y los hashtags. En el terreno internacional, destacan sus distintas aplicaciones, en revistas de alto impacto y rigor científico: educación (Padilla, Semova y Requeijo, 2011; Aladro, Valbuena y Padilla, 2012; Acosta Véliz y Jiménez Cercado, 2019), política y sociedad (Avedissian, 2016; Semova, Padilla y Pernía, 2016; Lego Muñoz y Towner, 2017; McHendry Jr., 2017; Semova, Requeijo y

Padilla, 2017; Al Nashmi, 2018; Caple, 2018), empresa e instituciones (Padilla, 2016; Larsson, 2017; Rocamora, 2017; Bashir, Wen, Kim y Morris, 2018; Feijoo y Guerrero, 2018; Gavilán, Martínez y Fernández, 2018; Martínez Sala, 2018) y género (Olszanowski, 2014; Padilla y Semova, 2014; Ryan, 2016; Al-Kandari, Al-Sumait y Al-Hunaiyyan, 2017; McKelvy y Chatterjee, 2017; Ye, Hashim, Baghirov y Murphy, 2018; Tiidenberg, 2018).

En España, Padilla y Oliver (2018) estudiaron *instagramers* e *influencers*, en el mundo de la moda, detectando y explicando las 20 cuentas de blogueras de moda, con más éxito en *Instagram*, y proponiendo un interesante ratio de publicaciones/número de seguidores. Según las autoras, *Instagram* es el nuevo escaparate de ropa, que eligen los jóvenes españoles. Segarra e Hidalgo (2018) trabajaron sobre las acciones de 13 blogueras españolas, del 1 al 7 de septiembre de 2017 (ambos incluidos), momento en el que según el estudio realizado por Vente-Privée aumentaron las ventas online un 71%. El mismo autor, junto a una compañera académica (Segarra y Frutos, 2018) ahondó en las piezas audiovisuales en *YouTube*, de la marca de lujo internacional Chanel. Previamente, Pérez Curiel y Luque Ortiz habían estudiado el marketing de influencia en moda. Según los autores, las redes sociales suponen un nuevo reto para las empresas, que tienen que aprovechar “la asequibilidad, accesibilidad y cercanía de la red para influir en las decisiones de compra de una nueva generación, los *millennials*” (Pérez Curiel y Luque Ortiz, 2017). Este nuevo cliente está más formado y es más escéptico: “No confía al cien por cien en la información del fabricante y acude a la opinión de consumidores anónimos que no dudan en compartir su experiencia de compra” (Pérez Curiel y Luque Ortiz, 2017, p. 259). Tras ello, su investigación aborda el fenómeno de los *influencers*, como “herramienta clave para algunas empresas como estrategias de marketing” (Pérez Curiel y Luque Ortiz, 2017, p. 262), por ser un canal de comunicación muy eficaz; no solamente por su número de seguidores, sino por el *engagement* o compromiso que generan. Este concepto de compromiso, credibilidad y confianza es muy interesante para esta investigación, pensando en la relación entre profesores que pueden ayudarse en su tarea profesional diaria.

Juaneda, Olarte y Pérez (2018) exploraron el *event* marketing, *ambush* marketing, *street* marketing o *ambient* marketing, en redes sociales, a través del evento Lovisual, en La Rioja (Juaneda, Olarte y Pérez, 2018). Del mismo modo, Rangel y Carretero (2017) comentaron cómo se rompen barreras entre diferentes disciplinas de comunicación, buscando interactividad fuera y dentro de la red, como una nueva manera de relacionarse con los consumidores.

Gaspar y Tietzmann (2018) exploraron los perfiles de atletas brasileños, en los Juegos Olímpicos de Río 2016, de acuerdo a sus perfiles en *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. Sus conclusiones revelaron que la clasificación final de los deportistas no siempre coincidía con el número de seguidores. Algunos que no subieron al podio sí triunfaron en redes sociales frente a sus contrincantes. Cano

Tenorio (2017) había investigado previamente deporte y redes sociales, pensando en el fútbol. Su metodología del estudio se basó en la observación y el análisis de contenido de las cuentas oficiales de Conmebol, Concafaf y Uefa, en las redes sociales *Facebook*, *Instagram* y *Twitter*.

Por otra parte, Tejedor, Portalés y Pueyo (2018) exploraron 1.434 publicaciones procedentes de la web, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* e *Instagram* en las principales revistas españolas de divulgación científica. Lo hicieron con un análisis de contenido, cuantitativo y cualitativo, de 232 unidades de análisis. Por su parte, Djafarova y Trofimenko (2018) han creado recientemente el término *instafamous*. Se refieren a las microcelebridades que trabajan para las empresas, y examinan su credibilidad y autorrepresentación, a través de los 38 perfiles más seguidos en Rusia.

Antes, Fresno, Daly y Segado (2016) retomaron el concepto de líder de opinión, ideado por Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, en 1944, como aquellos actores con influencia significativa sobre los demás, debido a su capacidad para seleccionar, modificar y transmitir información o mensajes a su elección. Con la llegada de Internet, los líderes de opinión pasan a ser denominados *Social Media Influyentes* (SMIs), que juegan un rol creciente en la construcción social y deconstrucción de la comunicación, como nodos clave dentro de una red (Fresno, Daly y Segado, 2016).

Rego y Romero (2016) expresaron que los *influencers* han pasado de ser receptores de información a ser *prosumer* o *prosumidor*, una combinación que, a la vez de participar como espectadores, también produce unidades de contenido. Para demostrarlo, estudiaron los *youtubers* españoles como paradigma de esos nuevos líderes de opinión: “Jóvenes que, teniendo acceso a Internet, decidieron empezar a abrir canales en la plataforma digital de vídeos para hablar de sus temas, hacer bromas, tratar sobre videojuegos, *fitness* o moda. Ahora muchos de ellos han convertido su *hobby* en un negocio que los ha hecho saltar a la fama, convirtiéndolos en ídolos de masas para millones de personas y publicando sus propios libros que se transforman en éxitos de ventas en tan solo un día” (Rego y Romero, 2016, p. 199). Castelló y Del Pino (2015) explicaron el fenómeno de las *influencers* desde el caso de las blogueras de moda, como un ejemplo de la tendencia a asociar marcas con líderes de opinión o personajes conocidos públicamente a través de espacios de la Web 2.0.

De Casas, Tejedor y Romero (2018) proponen otra investigación imprescindible. Realizaron una investigación diagnóstica en dos universidades españolas, con una muestra total de 204 estudiantes de Comunicación y Educación, que reflexionaron sobre el uso y la construcción de relatos en sus respectivas cuentas de *Instagram*. Según los autores, esta red social “trata de conectar a la sociedad a un mundo imaginario a través de las fotografías compartidas” (De Casas, Tejedor y Romero, 2018, p. 43). Y gran parte de su éxito proviene de su storytelling: “Las plataformas digitales se identifican porque permiten formas personalizadas y flexibles, sobre todo, en los formatos relacionados con la narrativa audiovisual” (De Casas, Tejedor y Romero, 2018, p. 45). Las histo-

rias y los cuentos son una parte imprescindible del aprendizaje y de la socialización de los seres humanos y las nuevas tecnologías han creado nuevas formas narrativas, como *Instagram*, donde las historias vuelven a confluír en los códigos culturales (De Casas, Tejedor y Romero, 2018, p. 45). Sentencian: “Es por ello que *Instagram* se ha convertido en la red social más popular en el mundo por su transmisión de imágenes y narrativa digital” (De Casas, Tejedor y Romero, 2018, p. 45). Estas afirmaciones también son relevantes para la presente investigación en dos sentidos: *Instagram* va a servir como herramienta de transmisión de ideas a los profesores, para compartir innovaciones educativas con otros profesores; y en las fotografías y mini-vídeos que utilizan hay *storytelling*, tanto en el hecho de compartirlo como en la actividad misma que se propone, ya que las narrativas son una metodología docente indispensable.

Con estos precedentes teóricos y prácticos, procede preguntarse: ¿Cuáles son las posibilidades de *Instagram* como herramienta docente en las aulas? ¿Hay buenos ejemplos de cuentas docentes en esta red social? ¿Qué ofrecen estos profesores *instagramers* y comparten con sus usuarios? ¿Cuáles son las claves de su éxito?, ¿suponen un modelo interesante a seguir? ¿Puede *Instagram* aminorar la brecha digital entre alumnado y profesorado? Viendo las cuentas exitosas, ¿se pueden enumerar rutas o recomendaciones para que *Instagram* tenga más opciones como herramienta docente?

Igualmente, la pertinencia y la justificación de estos interrogantes se asientan en tres pilares: 1. La relevancia de la investigación, porque las investigaciones de este asunto en España son escasas y se concentran en *YouTube*; 2. La pertinencia de la investigación, por el número creciente de usuarios de *Instagram* en España, como se ha explicado; el éxito de las cuentas detectadas en el primer paso exploratorio; y la necesidad de adaptarse a los tiempos, modular el discurso y reciclar contenidos y formas educativas; y 3. La viabilidad de la investigación, que forma parte de dos proyectos competitivos, citados en líneas anteriores: el proyecto Banco Santander-Universidad Complutense de Madrid, titulado “Brecha digital entre docentes y estudiantes universitarios: Producción y consumo cultural a través de las redes sociales (*Facebook*, *Instagram* y *Twitter*)”. Y el Proyecto I+D Programa de excelencia, Subprograma estatal de generación de conocimiento. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Título: “Produce cultural en las redes sociales: industria, consumo popular y alfabetización audiovisual de la juventud española con perspectiva de género”.

2. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta las aportaciones de las investigaciones comentadas, y la exploración inicial del grupo investigador, este trabajo pretende lograr el siguiente objetivo general: detectar y analizar las posibilidades de *Instagram* como herramienta docente en las aulas, de cualquier nivel educativo. A partir de este objetivo general o primario se ramifican los siguientes objetivos espe-

cíficos o secundarios: reconocer buenos ejemplos de cuentas docentes en la red social; describir lo que ofrecen y comparten con sus usuarios; descifrar las claves de su éxito como modelos a seguir; aminorar la brecha digital entre alumnado y profesorado, especialmente en educación universitaria; buscar rutas o recomendaciones para que *Instagram* tenga más opciones como herramienta docente.

Los objetivos generales y específicos se consiguen a través de una triangulación metodológica en tres pasos: 1. Investigación teórica longitudinal sobre el estado de la cuestión: qué se ha investigado, qué vacíos existen para innovar, tal como se ha procedido en el apartado de la Introducción; 2. Análisis cuantitativo y cualitativo de las cuentas de *Instagram* de los 10 profesores españoles, de educación primaria, secundaria o universitaria, con mayor influencia y seguidores; 3. Identificación cuantitativa de hashtags relacionados con el uso de *Instagram* en las aulas y profesorado *influencer* con mayor éxito, *engagement* o viralización geográfica. Para ello, se emplea la herramienta Hashtagify.me, una de las páginas web de análisis de redes sociales más famosa en todo el mundo, por estar en activo desde 2011, y monitorizar, hasta febrero de 2019, casi 13 millones de hashtags.

3. DISCUSIÓN

Este apartado responde a los resultados obtenidos en el segundo y tercer paso de la investigación: 2. Análisis cuantitativo y cualitativo de las cuentas de *Instagram* de los 10 profesores españoles, de educación primaria, secundaria o universitaria, con mayor influencia y seguidores; 3. Identificación cuantitativa de hashtags relacionados con el uso de *Instagram* en las aulas y profesorado *influencer* con mayor éxito, *engagement* o viralización geográfica. El grupo investigador, desde la concesión de los proyectos que financian este trabajo, investiga, rastrea y sigue la actividad de los profesores *influencers* españoles en *Instagram*. Al cerrar el mes de febrero de 2019, los que cuentan con más seguidores, en orden decreciente, son los siguientes:

1) Orientacionandujar: Esta cuenta parte del blog de orientación administrado por los profesores andaluces Ginés y Maribel, que concentran 74.900 seguidores y 1.159 publicaciones en *Instagram*. Brindan memes, viñetas cómicas, consejos de educación emocional, botiquín emocional para el aula, experimentos para aprendizaje sensorial, manualidades, matemáticas manipulativas, cápsulas del tiempo o trabajos de competencia léxica. Ofrecen ideas, juegos, maquetas y proyectos para mejorar la psicomotricidad, el vocabulario, la creatividad, las matemáticas. También publican viñetas, memes y frases con anécdotas de la vida diaria del profesorado; así como mensajes de aliento, consejos e ideas para opositores o profesorado en ciernes.

2) Maestradepueblo: Esta profesora española, que se mantiene en el anonimato, tiene 69.600 seguidores en *Instagram*, que ha logrado con 778 publicaciones. Comparte fotografías, listas de *Spotify*, memes y vídeos humorísticos que resumen la vida diaria de una profesora, en su caso, en el medio rural. Ofrece consejos de organización de tareas y ejemplos de gamificación en el aula, así como decálogos y recomendaciones para docentes y alumnado. Sus fotografías suelen incluir fotogramas de películas clásicas norteamericanas, de historias mundialmente conocidas, y casi siempre en blanco y negro. En otras ocasiones, la fotografía es un pantallazo de un tuit de la autora, ya que se hizo viral primero en *Twitter*. Su *engagement* concentra decenas de comentarios y varios miles de *likes* por publicación. Y ha publicado el cómic *Maestra de pueblo con L de novata*, en la editorial Grijalbo, con ilustraciones de Cristina Picazo.

3) 2profesenapuros: Esta cuenta goza de más de 31.800 seguidores en *Instagram*, con 1.486 publicaciones. Es un blog de educación y una tienda solidaria para profesores y profesoras. Colabora con trabajos para mejorar las autoestimas del alumnado, dinámicas de trabajo teórico y plástico, proyectos de aviones de papel, formas de presentación del alumnado, consejos, memes, frases de humor. Algunas de sus fotografías son pantallazos de su blog o de su canal en *YouTube*, llamado 2Profes EnApuros, con más de 1700 suscriptores. Allí, los seguidores pueden poner rostro a las dos maestras y a la ilustradora, las tres artífices de 2profesenapuros. Tanto en los vídeos como en las fotografías, presentan packs de material docente, descargable y totalmente gratuitos, con la filosofía de ‘aprender a aprender’.

4) Rincondeunamaestra: Esta maestra rural de Lucena, Córdoba, tiene más de 31.700 seguidores en *Instagram*, con sólo 213 publicaciones. Comparte ideas como crear clubs de pegatinas, cuentos de cuentos, asambleas y rincones, decoración y banderines, medallas personalizadas, álbumes de cromos, trabajos con goma eva, trabajos para ejercer la memoria, etc. Divide su cuenta en apartados de acceso directo: Carnaval, Cuentos, Arte, Lógico-matemática, Juegos, Mi Clase, Ideas, Lecto-escritura, Proyectos, Asambleas, Navidad, Libros viajeros, Emociones, etc. Muchas de las fotografías también remiten a su blog: <http://rincondeunamaestra.blogspot.com/>, dividido en Algoritmos ABN, Animación a la lectura, Asamblea, Atención a la diversidad, Atención Educativa, Biblioteca, Carnaval, Carteles para el aula, Cuentos, Decoración de aula, Educación emocional, Escritura creativa, Hábitos, Juegos, Libros móviles, Proyectos con cuentos, Robótica o Rutinas, entre otros. Asimismo, presenta los materiales que ofrece, de Educación Infantil a Segundo curso de Educación Primaria, y comparte fotografías de su aula y de todos los proyectos y rutinas.

5) Tarrodeidiomas: Esta profesora de español en Reino Unido, de nacionalidad española, atesora más de 31.400 fieles con 644 publicaciones. Coopera con dinámicas para el aula, juegos para tutorías, materiales educativos para aprender a conjugar los verbos, gamificación, aprendizaje lúdico, lecturas, juegos de preguntas, dinámicas para romper el hielo en el aula... Gracias a su presentación o a los vídeos donde habla de sí misma, se puede saber que lleva 4 años viviendo en Inglaterra, enseñando español en 3 escuelas rurales distintas, aunque también ha impartido Biología, Arte o Literatura en inglés, entre otros. Sus recursos son descargables, y sirven para todas las edades y niveles educativos.

6) Rincondeunaprofesora: Acopia más de 27.100 seguidores con 481 publicaciones. Ofrece juegos de psicomotricidad, propuestas de construcciones, plantillas de dibujos, puzles, trabajos de emociones, objetos Montessori, rutinas de concentración y modelos de asambleas para el aula, entre muchos otros. Su administradora, Alba, también escribe y mantiene el blog <https://rincondeunaprofesora.weebly.com/>, desde Valencia, España. Sus publicaciones generan varias decenas de comentarios y varios centenares de *likes*, siempre con su lema “Haz lo imposible por lograr tu sueño”. Divide sus fotografías en las etiquetas de Carnaval, En forma, Papelería, Fondos, Revistas, Mi material, Estimulación, Rincones, Materiales, etc.

7) La.clase.de.lore: Posee más de 16.400 seguidores con 652 publicaciones. El perfil lo gestiona Lorena, una maestra de educación primaria de Zaragoza (España). Comparte cuadernos de aprendizaje, recursos web, juegos de memoria, preguntas de comprensión lectora, rincones de carpetas o accesorios DIY (*Do It Yourself*) para el aula. Muchas publicaciones remiten a su blog, <https://laclasedelore.blogspot.com/>, creado en septiembre de 2018, por lo que el éxito ha sido exponencial y rapidísimo. Sus publicaciones incitan el aprendizaje autónomo, por proyectos, mucho más allá de los libros de texto.

8) Blogdeunmaestro: Cuenta con más de 10.800 seguidores, gracias a 117 publicaciones. Su creador es profesor de Música, Coach Educativo y experto en Educación Emocional. Publica imágenes de recursos para el aula: rincones, gamificación, lecturas, carteles, sellos de motivación, participación activa del alumnado. Trabaja y publica desde Chipiona, Cádiz, España. Y divide su cuenta de *Instagram* en: Plantillas, Recomendaciones, Reseñas, Compartiendo Educación, Letras Educativas, En mi clase, Ideas, Materiales, Educoaching, Encuestas, entre otros. Promueve el aprendizaje autónomo y en grupos por proyectos, como “Spanish Tour”, donde cada equipo de clase se convirtió en una agencia de viajes, con logo e imagen corporativa propios, que ofrecen packs de viajes de lugares, que el alumnado investiga a fondo para compartirlos con sus compañeros.

9) Educar5punto0: Con más de 9.000 seguidores y 112 publicaciones, este perfil apuesta por la digitalización del aula. Su administrador es David Ortega Carrión, periodista especializado en comunicación institucional y redes sociales, afincado en Madrid. Publica, en sus fotografías, artículos académicos, dinámicas distintas para el aula, como cocina, libros, excursiones, consejos, ejemplos de aprendizaje cooperativo, aprendizaje de valores, gamificación o intercambios entre centros educativos.

10) Ireneysuaula: Esta maestra de Murcia, de educación infantil, atesora casi 9.000 seguidores, con 460 publicaciones, y trabaja especialmente la creatividad en el aula. Publica libros, proyectos, ideas, manualidades, juegos de habilidad semántica, ilustraciones, trabajo de inteligencias múltiples o ideas para las asambleas de clase. Divide su cuenta en Movimientos, Cursos, Mini mesas, Libros, Proyectos, #NoesNo, Ideas Cole, Reciclajes, Juegos, Libros en PDF, entre otros. Otro apartado destacado son la elaboración de geodas DIY (*Do It Yourself*), para desarrollar la creatividad del alumnado a través del arte.

Después de detectar los 10 profesores *influencers* españoles, con más éxito en *Instagram*, y comentar sus cuentas, de manera cuantitativa y cualitativa, se procede al último paso de la investigación: identificación cuantitativa de hashtags relacionados con el uso de *Instagram* en las aulas y profesorado *influencer* con mayor éxito, *engagement* o viralización geográfica. Como se indicaba en el apartado de metodología, se emplea la herramienta Hashtagify.me y se han escogido los 5 hashtags con más popularidad, entre enero y marzo de 2019.

Hashtag original	Hashtags relacionados con el hashtag original (de más a menos)	10 influencers, que originaron una publicación con ese hashtag	Idiomas empleados con ese hashtag	Países donde se ha utilizado y viralizado
#edtech	#edchat #education #elearning #k12 #STEM #highered#edtech hchat	@edutopia @Lynch39083 @BillGates @WeAreTeachers @MindShiftKQED @EdTech_K12 @educationweek @AdvocateforEd @Alex_Corbitt @EdSurge	Inglés: 96%. Irreconocible: 2%. Francés: 1%. Español: 1%.	Estados Unidos: 57,21%. Reino Unido: 15,86%. Canadá: 7,66%. India: 4,39%. Australia: 3,87%. España: 2,94%. Francia: 2,33%. Sudáfrica: 1,14%. Irlanda: 1,06%.
#educacionemocional	#educacion #Padres #madres #crianza #mindfulness #enseñanza	@educacion3_0 @Dr_Blazquez @AEIOU_coaching @totozmex @adafrancys @SerieRompecoCos @elblogdetubebe @smoll73 @BeingExample @AltoRendEmocion	Español: 80%. Irreconocible: 16%. Portugués: 2%. Inglés: 2%.	España: 47,62%. Argentina: 14,29%. Chile: 9,52%. Colombia: 4,76%. Ecuador: 4,76%. Italia: 4,76%. México: 4,76%. Venezuela: 4,76%.
#gamificacion	#gamification #educacion #gbl #edtech #software #learnlikeaboss #gamedev	@stanleygarland @educacion3_0 @abc_es @educaINTEF @iebschool @diariomedico @ClassroomCrafts @eLMformacion @AgoraAbierta @anagam_ES	Español: 80%. Inglés: 16%. Irreconocible: 2%. Portugués: 2%.	España: 73,42%. India: 7,59%. Venezuela: 3,8%. Estados Unidos: 2,53%. México: 2,53%. Francia: 1,27%. Chile: 1,27%. Indonesia: 1,27%. Uruguay: 1,27%.

#innovacioneducativa	#educación #TIC #innovar #flippedclassroom #murcia #bogotá #aprueboyaprendo #educardpersonas #brigada digital #matemáticas	@claudiacisneros @educacion3_0 @Norman_Suarez @oscarmisle @Solano @educaixa @EducWeb @tonisolano @agirregabiria @educaCNIIE	Español: 86%. Irreconocible: 10%. Italiano: 1%. Portugués: 1%. Francés: 1%. Inglés: 1%.	España: 41,18%. México: 23,53%. Ecuador: 11,76%. Argentina: 5,88%. Colombia: 5,88%. Guatemala: 5,88%.
#flippedclassroom	#edtech #flippedlearning #edcha t#flipclass #flipped_INTEF	@educacion3_0 @educaINTEF @educalab @aulaPlaneta @CeDeC_intef @santiagoraul @edmodo @cultofpedagogy @tiching @schoolnews	Español: 45%. Inglés: 43%. Alemán: 6%. Irreconocible: 4%. Sueco: 1%. Italiano: 1%.	España: 52,58%. Estados Unidos: 15,46%. Argentina: 6,19%. Alemania: 5,15%. Canadá: 4,12%. Gran Bretaña: 4,12%. México: 2,06%. Perú: 2,06%. Venezuela: 2,06%.

Tabla 1. *Hashtags de innovación educativa con más éxito* Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Hashtagify.me.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación pretendía cumplir el objetivo general de detectar y analizar las posibilidades de *Instagram* como herramienta docente en las aulas, de cualquier nivel educativo. A partir de este objetivo primario se procuraba cumplir también los objetivos específicos o secundarios: reconocer buenos ejemplos de cuentas docentes en la red social; describir lo que ofrecen y comparten con sus usuarios; descifrar las claves de su éxito como modelos a seguir; aminorar la brecha digital entre alumnado y profesorado, especialmente en educación universitaria; buscar rutas o recomendaciones para que *Instagram* tenga más opciones como herramienta docente. La investigación teórica longitudinal sobre el estado de la cuestión ha mostrado qué se ha investigado y qué vacíos

existen para innovar. Se ha detectado un vano importante de estudios académicos que ahonden en la potencialidad de *Instagram* como herramienta de innovación docente, aunque sí hay estudios sobre la misma red social, relacionada con otros aspectos, especialmente publicidad y marketing.

Después, se han analizado, cuantitativa y cualitativamente, las cuentas de *Instagram* de los 10 profesores españoles, de educación primaria, secundaria o universitaria, con mayor influencia, de acuerdo a su número de seguidores. Los de más popularidad han sido, en orden decreciente: Orientacionandujar, Maestrade pueblo, 2profesenapuros, Rincondeunamaestra, Tarrodeidiomas, Rincondeunaprofesora, La.clase.de.lore, Blogdeunmaestro, Ireneysuaula, Educar5punto0. A continuación, se han identificado los cinco hashtags relacionados con el uso de *Instagram* en las aulas y los *influencers* con mayor éxito, *engagement* o viralización geográfica, entre enero y marzo de 2019. Se han indicado los hashtags relacionados con el hashtag original; los 10 usuarios que consiguieron más influencia con ese hashtag (*likes y retuits*); los idiomas más empleados con ese hashtag; y los países donde fueron utilizados. Los 5 hashtags incluyen dinámicas de innovación docente, destacan en español, y especialmente, en Europa y América. En 4 de los 5 casos, el español es la lengua más usada, con mucha diferencia respecto a las demás lenguas. Con todo lo anterior, se puede responder a las preguntas que se planteaba esta investigación:

1) ¿Cuáles son las posibilidades de *Instagram* como herramienta docente en las aulas? Esta investigación ha mostrado cuentas, con miles de seguidores en todo el mundo, que pueden compartir excelentes experiencias de clase, en todos los niveles educativos. Así, las posibilidades de *Instagram* se muestran infinitas, en variedad, tipificación, expansión geográfica y eliminación de barreras temporales o geográficas.

2) ¿Hay buenos ejemplos de cuentas docentes en esta red social? Las 10 cuentas de profesores *instagramers* españoles son diez excelentes ejemplos de lo que permite *Instagram*. Han sido elegidos por ser los diez de más éxito en España, pero su número de seguidores no habla solamente de cantidad de éxito, sino de la calidad de éste. Les siguen otros profesores y profesoras que consideran, de verdad, que los recursos de esos *instagramers* son muy útiles.

3) ¿Qué ofrecen estos profesores *instagramers* y comparten con sus usuarios? Los recursos ahondan en la gamificación, la educación emocional y el aprendizaje por proyectos. En todos los casos, dan protagonismo al alumnado como clave del éxito del proceso de aprendizaje. Se pueden encontrar tres pilares fundamentales de contenidos: propuestas de innovación docente en el aula y sus resultados con fotografías; materiales descargables para imitar y adaptar dichas propuestas; y viñetas, ilustraciones, fotografías y memes humorísticos variados, dedicados a otros docentes, con bromas que compartirán y entenderán por sus rutinas diarias.

4) ¿Cuáles son las claves de su éxito?, ¿suponen un modelo interesante a seguir? Como se respondía anteriormente, el éxito de estas cuentas está validado por el número de seguidores pero también por la calidad de sus seguidores, que son otros educadores de distintos niveles educativos, y de todo el mundo. Triunfan con publicaciones numerosas, empáticas, llamativas, diarias o semanales, y muy útiles, con resultados positivos palpables.

5) ¿Puede *Instagram* aminorar la brecha digital entre alumnado y profesorado? El estado de la cuestión mostraba que *Instagram* es la red favorita de los *millennials* españoles y la mayoría de sus usuarios tiene entre 18 y 39 años. Teniendo esto en cuenta, *Instagram* estaría más cerca del alumnado que del profesorado. Sin embargo, el mismo hecho acercaría a los dos sectores, al encontrar un punto en común si ambos usan *Instagram*. Con ello, el profesorado no estaría en un escalón superior, sino que sería guía, tutor, entrenador y aliento, al mismo nivel; como proponen las cuentas analizadas.

6) Viendo las cuentas exitosas, ¿se pueden enumerar rutas o recomendaciones para que *Instagram* tenga más opciones como herramienta docente? Aunque las cuentas de *Instagram* que se han referido son de educación infantil, primaria y secundaria, especialmente, esta gamificación debería estar en las aulas universitarias del mismo modo. Apenas hay profesores universitarios en esta red social y la brecha digital, en el uso de *Instagram*, es grande entre docentes y alumnos de grados superiores y universitarios. Se puede entender que los maestros de educación infantil, primaria y secundaria son de edad menor y usan *Instagram* como lo usan los *millennials*, de acuerdo a los datos objetivos del uso de esta red social. Entonces, el objetivo sería animar a profesorado de enseñanzas superiores, mostrando los posibles resultados y las consecuencias positivas de acercarse al alumnado, a través de su red social favorita.

5. REFERENCIAS

- Acosta Vélez, M. M. y Jiménez Cercado, M. E. (2019). Importancia de la oferta académica de las principales plataformas MOOC (Massive Open Online Course) para las ciencias administrativas. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 145, pp. 97-111, doi: <https://bit.ly/3dKaXAP>
- Aladro Vico, E.; Valbuena de la Fuente, F. y Padilla Castillo, G. (2012). Redes sociales y jóvenes universitarios españoles. Nuevos ejes de socialización. *Austral Comunicación*, 1(1), pp. 27-40. Recuperado de <https://bit.ly/2JttbIT>

- Al-Kandari, A. A.; Al-Sumait, F. Y. y Al-Hunaiyyan, A. (2017). Looking perfect: Instagram use in a Kuwaiti cultural context. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(4), pp. 273-290, doi: <https://bit.ly/2wViVX8>
- Al Nashmi, E. (2018). From Selfies to Media Events: How Instagram users interrupted their routines after the Charlie Hebdo shootings. *Digital Journalism*, 6(1), pp. 98-117, doi: <https://bit.ly/2UBbg9P>
- Avedissian, K. (2016). Clerics, weightlifters, and politicians: Ramzan Kadyrov's Instagram as an official project of Chechen memory and identity production. *Caucasus Survey*, 4(1), pp. 20-43, doi: <https://bit.ly/2R0i3r0>
- Bashir, A.; Wen, J. T., Kim, E. y Morris, J. D. (2018). The Role of Consumer Affect on Visual Social Networking Sites: How Consumers Build Brand Relationships. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, online, doi: <https://bit.ly/3bFoW9d>
- Cano Tenorio, R. (2017). Técnicas de marketing de los clubes de fútbol de élite en las redes sociales. *Retos: Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 7(13), pp. 43-58.
- Caple, H. (2018). "Lucy says today she is a Labordoodle": how the dogs-of-Instagram reveal voter preferences. *Social Semiotics*, online, doi: <https://bit.ly/2JqOsDf>
- Caro, L. (2016). Microcelebridades y comunicación encubierta online en España: el caso de #Pentatrillones. *AdComunica: Revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, 11, pp. 121-144.
- Castelló, A. y Del Pino, C. (2015). La comunicación publicitaria con influencers. *RedMarka*, 1(14), pp. 21-50.
- Chen, H. (2017). College-Aged Young Consumers' Perceptions of Social Media Marketing: The Story of Instagram. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 39(1), pp. 22-36, doi: <https://bit.ly/2UVcOdH>
- Choi, G. Y. y Lewallen, J. (2017). "Say Instagram, Kids!": Examining Sharenting and Children's Digital Representations on Instagram. *Howard Journal of Communications*, 28, pp. 1-21, doi: <https://bit.ly/2Uv9tCS>
- Cummings, C. (2016). Instagram. *Adweek*, 38, 32.
- Djafarova, E. y Trofimenko, O. (2018). 'Instafamous' – credibility and self-presentation of micro-celebrities on social media. *Information, Communication & Society*, online, doi: <https://bit.ly/39zZa4G>

- Eleconomista.es (2018, 7 de febrero). Facebook perdió usuarios en España en 2017 frente a Twitter e Instagram. *El Economista*. Recuperado de <https://bit.ly/39uTI37>
- Feijoo Fernández, B. y Guerrero Cortés, J. J. (2018). La investigación de mercados en redes sociales: conoce a tu consumidor por lo que publica en *Facebook* y *Twitter*. Análisis de caso de ADT Security Services en Chile. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, pp. 19-35, doi: <https://bit.ly/2wUnmS5>
- Fresno, M. del; Daly, A. J. y Segado, S. (2016). Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de Internet: medios sociales y análisis de redes sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 23-42, doi: <https://bit.ly/3dJXOrz>
- Gaspar, C. R. y Tietzmann, R. (2018). Fame data: The growth of the athletes' official social media profiles in Rio 2016. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), pp. 69-85, doi: <https://bit.ly/2UVcYlj>
- Gavilán Bouzas, D.; Martínez Navarro, G. y Fernández Lores, S. (2018). Comunicación en el sector turístico. Puntuaciones y comentarios de usuarios como variables estratégicas. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, pp. 77-94, doi: <https://bit.ly/2wIF631>
- Juaneda, E.; Olarte, C. y Pérez, M. (2018). Alternativas a la publicidad tradicional: Lovisual, un evento de éxito. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 17, pp. 72-89.
- Larsson, A. O. (2017). The News User on Social Media. A comparative study of interacting with media organizations on Facebook and Instagram. *Journalism Studies*, online, doi: <https://bit.ly/2WWDqgL>
- Lego Muñoz, C. y Towner, T. L. (2017). The Image is the Message: Instagram Marketing and the 2016 Presidential Primary Season. *Journal of Political Marketing*, 16(3-4), pp. 290-318, doi: <https://bit.ly/3az4w1B>
- Luque, S. y Pérez, C. (2017). El marketing de influencia en moda. Estudio del nuevo modelo de consumo en Instagram de los millennials universitarios. *adComunica: revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, N°. 15, 2018 (Ejemplar dedicado a: La investigación en Comunicación), pp. 255-281. Recuperado de: <https://bit.ly/3bHbEcq>
- Martínez Sala, A. M. (2018). Marketing 2.0 aplicado al sector turístico: la función comercial de los sitios webs de las organizaciones de marketing de destinos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 143, pp. 1-23, doi: <https://bit.ly/2w2d16b>
- McHendry Jr., G. F. (2017). Instagrams that wound: Punctum, visual enthymemes, and the visual

- argumentation of the Transportation Security Administration. *Argumentation and Advocacy*, 53(4), pp. 310-326, doi: <https://bit.ly/2WWxGnc>
- McKelvy, L. y Chatterjee, K. (2017). Muslim Women's Use of Internet Media in the Process of Acculturation in the United States. *Qualitative Research Reports in Communication*, 18(1), pp. 18-26, doi: <https://bit.ly/3dLPuYo>
 - Moreno, M. (2018). *La enciclopedia del community manager*. Madrid, España: Deusto.
 - Olszanowski, M. (2014). Feminist Self-Imaging and Instagram: Tactics of Circumventing Sensorship. *Visual Communication Quarterly*, 21(2), pp. 83-95, doi: <https://bit.ly/2USqyFL>
 - Padilla, G.; Semova, D. J. y Requeijo, P. (2011). Las motivaciones, estructura y usos de los correos electrónicos mediante internet. Un estudio multidisciplinar. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 16, pp. 181-195. Recuperado de <https://bit.ly/2UVdnUR>
 - Padilla, G. y Semova, D. J. (2014). Pensar y comunicar la ciencia en femeninonoriedad de las mujeres científicas en Internet. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 10, pp. 74-89. Recuperado de <https://bit.ly/2JutbIK>
 - Padilla Castillo, G. (2016). Redes sociales institucionales de éxito. Los casos de @policia y @guardiacivil en España. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, pp. 85-109. Recuperado de <https://bit.ly/2xGfKCI>
 - Padilla Castillo, G. y Oliver González, A. B. (2018). "Instagramers" e "influencers". El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 18(18), pp. 42-59, doi: <https://bit.ly/2UxMDKX>
 - Poulsen, S. V. (2018). Becoming a semiotic technology – a historical study of Instagram's tools for making and sharing photos and videos. *Internet Histories*, 2(1-2), pp. 121-139, doi: <https://bit.ly/2xALE3E>
 - Rangel, C. y Carretero, M. J. (2017). Estudio de la evolución y tendencias de la comunicación estratégica integral. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 16, pp. 8-33.
 - Rego, S. y Romero, L. M. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los *youtubers* españoles: estudio de caso de los *gamers* más populares. *Index Comunicación*, 1(6), pp. 197-224. Recuperado de <https://bit.ly/2UPO7iF>
 - Rocamora, A. (2017). Mediatization and Digital Media in the Field of Fashion. *Fashion Theory*, 21(5), 505-522, doi: <https://bit.ly/3aKtBqc>
 - Ryan, P. (2016). #Follow: exploring the role of social media in the online construction of male

- sex worker lives in Dublin, Ireland. *Gender, Place & Culture*, 23(12), pp. 1713-1724, doi: <https://bit.ly/3dPRQ8L>
- Segarra, J. y Frutos, M. (2018). Creatividad aplicada al videomarketing en Youtube. Análisis del caso de Chanel. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9, pp. 100-125.
 - Segarra, J. e Hidalgo, T. (2018). Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de prescripción en la era 2.0. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), pp. 313-325.
 - Semova, D. J.; Padilla, G. y Pernía, N. (2016). El debate sobre el estado de la nación como parte del ritual democrático parlamentario: análisis del discurso de Rajoy y Rubalcaba en 2014. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 22(1), pp. 375-390, doi: <https://bit.ly/3bEh4ou>
 - Semova, D. J.; Requeijo, P. y Padilla, G. (2017). Usos y tendencias de *Twitter* en la campaña a elecciones generales españolas del 20D de 2015. Hashtags que fueron trending topic. *El profesional de la información*, 26(5), pp. 824-837, doi: <https://bit.ly/2R1FUqn>
 - Serrano, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 46, pp. 19-26.
 - Tejedor, S.; Portalés, M. y Pueyo, S. (2018). Web 2.0 y tratamiento informativo en las principales revistas españolas de divulgación científica y de la pseudociencia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73(3), 293-316, doi: <https://bit.ly/2UN41dA>
 - The Social Media Family (2019). *V Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España*. Recuperado de <https://bit.ly/2JxW7PS>
 - Tiidenberg, K. (2018). Visibly ageing femininities: women's visual discourses of being over-40 and over-50 on Instagram. *Feminist Media Studies*, 18(1), pp. 61-76, doi: <https://bit.ly/3425Ur5>
 - Visa, M.; Serés, T. y Soto, J. (2018). Del retrato de familia a la fotografía de perfil. Usos de la fotografía en la red social Facebook. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 718-729, doi: <https://bit.ly/2UU1dez>
 - Ye, Z.; Hashim, N. H.; Baghirov, F. y Murphy, J. (2018). Gender Differences in Instagram Hashtag Use. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 27(4), pp. 386-404, doi: <https://bit.ly/2UBe7j3>

NUEVOS CONCEPTOS DE FORMACIÓN DIGITAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

Guido Poveda Burgos

Catholic University of New Spain, USA

guidopovedaburgos@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes y estudiantes de la Universidad de Guayaquil, para el desarrollo de sus actividades académicas e interacción virtual y a distancia entre las partes, tienen a su disposición distintas aplicaciones y plataformas informáticas como por ejemplo el sistema integrado de la Universidad de Guayaquil (SIUG), el mismo que permite funciones específicas e importantes a la comunidad educativa tales como: ingreso de calificaciones y asistencia de estudiantes, Imprimir órdenes de pago, consultar notas, matrículas en línea, registrar sus datos personales etc. Plataformas como estas han permitido optimizar los procesos de aprendizaje e información, y una mayor interconectividad entre docentes y estudiantes, tanto para aquellos que acuden a diario a recibir sus clases de manera presencial, como para aquellos que lo hacen de manera virtual y a distancia.

La hipótesis que se plantea, es conocer y demostrar los niveles de competencias tecnológicas y e-formación del personal docente de la Universidad de Guayaquil, ante el constante proceso de formación continua a que estos están sometidos, y el empleo de las nuevas tecnologías y equipamiento tecnológico realizado para el efecto.

Como objetivo general de esta investigación, se propone conocer si la e-formación del personal docente de la Universidad de Guayaquil está alcanzado los niveles más apropiados para estar a la par de las competencias tecnológicas que debe conocer y dominar el día de hoy en su interacción diaria entre compañeros docentes y estudiantes.

De la misma manera los objetivos específicos se determinan así:

Conocer si hay mejoramiento y un mayor empleo de las nuevas tecnologías en ambientes digitales y virtuales en la plana docente con que actualmente se cuenta para cubrir satisfactoriamente su oferta académica al estudiantado.

Demostrar si la capacitación recibida por parte de la plana docente de la universidad está logrando su cometido en términos cuantitativos y cualitativos.

Conocer si los recursos y medios digitales con que cuenta la universidad permite que los docentes realicen de manera eficiente sus actividades académicas con el estudiantado, especialmente en la interacción en el ciberespacio para el desarrollo de clases virtuales y/ o a distancia.

2. COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS Y E-FORMACIÓN DEL DOCENTE

La utilización y convivencia diaria con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICS) es una realidad tan común en nuestros días, que resulta prácticamente imposible prescindir de ellas en nuestras actividades diarias, más aún ahora en el mundo de la educación superior, donde las exigencias del docente se ponen a prueba a cada instante con estudiantes que pertenecen a las nuevas generaciones digitales.

De acuerdo a un fragmente del artículo publicado por Sancho Gil, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., & Bosco, A. (2012); el ingente desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, han roto el paradigma de la educación y mejoramiento de las competencias docentes en esta área muy por encima de las expectativas, lo cual es positivo dentro del propósito fundamental de la academia que está obligada de manera participativa con su profesorado al aseguramiento de la calidad en la educación.

Conforme Rodríguez et al. (2014), la formación del profesorado en la universidad debe ser de carácter permanente, ante la imperiosa necesidad de realizar auténticos cambios en su estructura, ante las exigencias del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medio para lograrlo, y de manera primordial en la práctica docente del profesorado y la relación de este con los procesos de formación continua, proponiendo como estrategia formativa la utilización de recursos tecnológicos, como entornos virtuales, para el desarrollo de la formación permanente de los profesores.

La sociedad del conocimiento en el Ecuador está en un momento cumbre en estos precisos instantes, donde se están realizando sendas inversiones en el uso y manejo de nuevas tecnologías en forma masiva y gratuita a millones de niños y jóvenes estudiantes de todo nivel, entiéndase desde kínder hasta nivel de grado y posgrado.

La interacción digital y virtual entre estudiantes y docentes en las universidades del Ecuador se ha facilitado notablemente, considerando la inversión pública y privada en servicios de internet, telecomunicaciones y medios digitales al alcance de todos.

Hoy la conectividad funciona en relación con el esquema '*always on*/siempre disponible' de los consumidores. Es decir, todos se conectan más a menudo desde cualquier móvil para tener información en tiempo real, a cualquier hora del día y desde cualquier lugar del mundo (El comercio, agosto 17, 2014).

Rosario (2006) pone claramente de manifiesto la importancia de las TIC en la comunidad universitaria, por cuanto esta permite una comunicación interactiva inmediata entre alumnado y profesorado, permitiendo así un beneficio mutuo en vista que los profesores ya no invertirán todo su tiempo en clases presenciales, sino que se facilitará mejorar el diseño curricular e investigación, a la vez del beneficio para todos aquellos interesados en estudiar virtualmente que por motivos de diversa naturaleza como la ubicación geográfica o por dependencia laboral no pueden acceder a clases de manera física.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. PARTICIPANTES

La muestra fue obtenida del total de la plana docente de la Universidad de Guayaquil, entre los meses de octubre a diciembre del 2018.

Conociendo que el total de docentes asciende a 2.957 entre varones y mujeres, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas con un margen de seguridad del 95%, obteniendo así una muestra de 340 docentes a encuestar. En relación con los datos obtenidos en la unidad de talento humano de la universidad donde el 60,23% son varones y el 39,77% mujeres, se guardó esa misma proporción en la realización del presente trabajo de investigación, razón por la cual se encuestó a 205 docentes varones y 135 mujeres.

3.2. INSTRUMENTO

Se ha preparado una encuesta válida, fiable y objetiva, y por lo tanto de utilidad científica a fin de capturar la realidad del entorno en cuestión a nivel de docentes universitarios, obteniendo información que puede ser tabulada cuantitativa y cualitativamente de manera eficiente y eficaz, per-

mitiendo visualizar las competencias tecnológicas en materia de entornos colaborativos digitales de aprendizaje, el cuestionario de la encuesta se compone de 11 preguntas basadas en la escala de Likert.

La encuesta elaborada para la recolección y posterior análisis de datos fue realizada mediante entrevistas directas con los docentes de cada una de las tres jornadas ya mencionadas.

Se seleccionó minuciosamente a los docentes a ser entrevistados en cada una de las facultades de la universidad, guardando la proporcionalidad según el total del profesorado en cada una de estas, así como la debida relación porcentual por género, con la finalidad de disminuir la posibilidad de errores cualitativos o sesgo en la selección del sujeto a encuestar.

3.3. PROCEDIMIENTO

Con el método de la encuesta, se ha podido determinar la población y muestra a ser analizada, y se diseñó el cuestionario correspondiente.

4. RESULTADOS

Docentes	Cantidad	Porcentaje
Varones	1781	60.23%
Mujeres	1176	39.77%
Total	2957	100%

Tabla 1. *Cuantificación de docentes de la Universidad de Guayaquil* Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: La paridad de géneros e igualdad de oportunidades para docentes varones y mujeres es parte de los lineamientos a cumplir, según los estamentos relacionados directamente con la educación superior como la Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT), Consejo de Educación Superior (CES), y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en Ecuador, sin embargo en la Universidad de Guayaquil, como se puede apreciar en la actualidad se tiene una brecha de 20 puntos, y este es uno de los parámetros a subsanar entre otros más para el mejoramiento de su categoría dentro del proceso de acreditación en el que está siendo sometida.

1.- ¿Considera que los conocimientos en informática y medios digitales son suficientes?

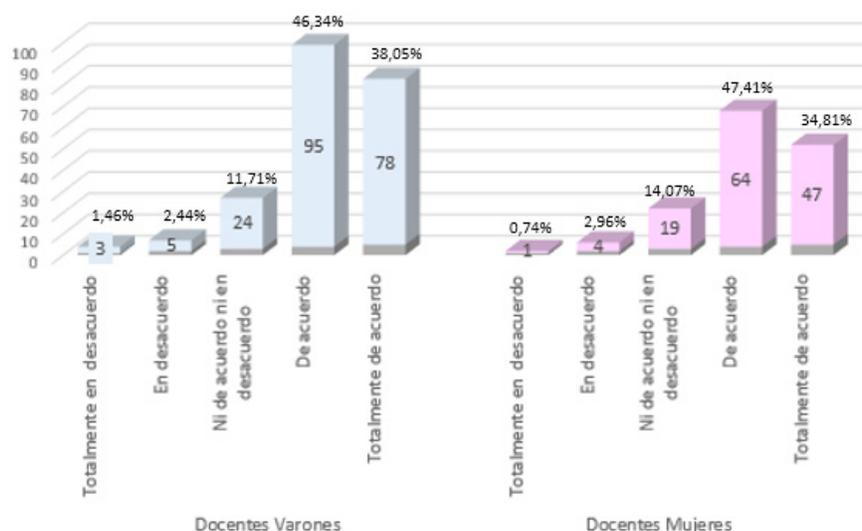


Figura 1. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: Los recursos físicos informáticos y de medios digitales no son suficientes para la mejora de la calidad educativa, si no hay un buen nivel de conocimientos de parte del docente que los explote adecuadamente. Es por ello por lo que este estudio parte por preguntar a los docentes sobre sus conocimientos al respecto.

De la revisión de cifras se observa que la mayor parte de los profesores esto es en más del 80% consideran que sus conocimientos en informática y medios digitales como educación y realidad virtual son suficientes, situación que es similar en la percepción de profesores tanto hombres como mujeres.

El proceso de mejora de la infraestructura física universitaria en materia informática y de medios digitales, a lo mejor incidirá posteriormente en esta respuesta si se mejora el nivel tecnológico con que actualmente cuenta la Universidad de Guayaquil.

2.- ¿Considera que su nivel de conocimiento en informática y cultura digital está acorde a la sociedad de las NTIC?

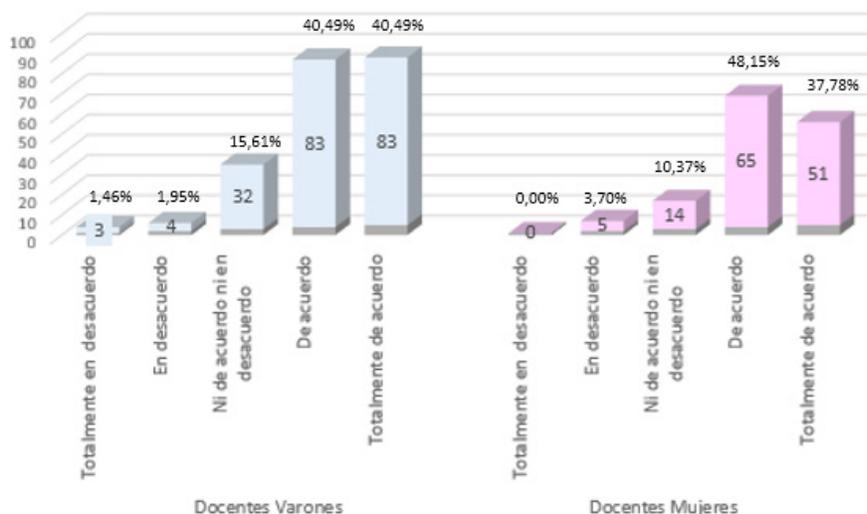


Figura 2. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: La adquisición de competencias en materia informática son dinámicas, es un concepto que en los últimos años tiene una representatividad diferente pues cobra una gran relevancia en el ámbito de la Tecnología Educativa, tanto referido al docente como a otros agentes educativos o sociales. La búsqueda de la excelencia académica es tarea de todos quienes hacen una institución es por ello por lo que para el análisis de la pregunta de que si los profesores consideran que su nivel de conocimiento en informática y cultura digital está a la altura de las exigencias en educación superior para lograr la excelencia académica, hay que tomar en cuenta la realidad actual de la universidad.

Más del 80% de los profesores tanto varones como mujeres consideran que su formación está a la altura de las exigencias y menos del 4% no lo consideran así, recordemos que se analizan las percepciones y actitudes de 340 profesores de la Universidad de Guayaquil, y se observa que existe una actitud positiva que debe mantenerse cuando cambien los escenarios y los niveles de exigencia cambien.

3.- ¿Considera que la institución lo ha capacitado apropiadamente en el uso de herramientas informáticas?

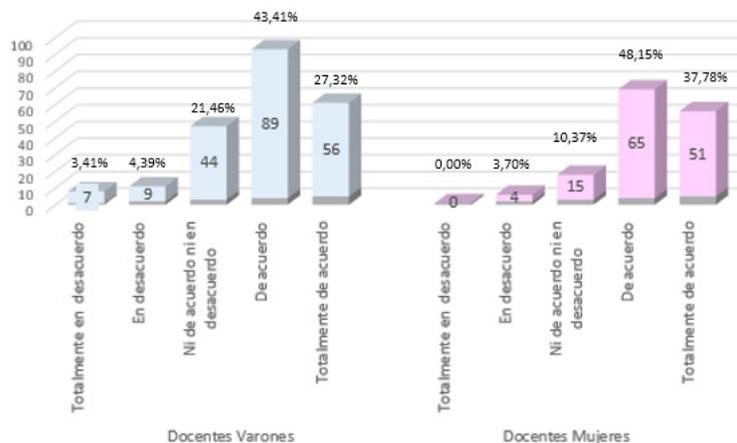


Figura 3. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: El 71% de los profesores varones y el 86% de las profesoras mujeres de la Universidad de Guayaquil piensan que a fin de mejorar sus competencias docentes, la institución los ha capacitado en el uso de herramientas informáticas. Casi el 8% de los profesores varones y el aproximadamente el 3% de las profesoras mujeres consideran que no ha habido ese apoyo institucional para la mejora de sus competencias en el uso de esta tecnología.

Las cifras revelan una situación que debe mejorarse pues la excelencia académica en los actuales escenarios mucho depende de la formación y utilización de la tecnología, la realidad universitaria especialmente la pública, refleja la manera en que se maneja la política de una sociedad, así como las intenciones de los gobiernos para desarrollarse técnicamente de manera lenta o rápidamente por eso la importancia del tema.

4.- ¿Considera que la capacitación recibida en el uso de las herramientas informáticas le ha permitido mejorar e incrementar sus competencias docentes?

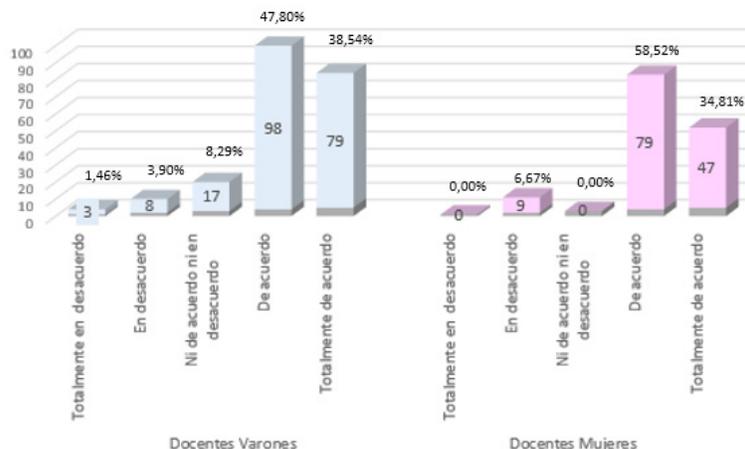


Figura 4. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: Existe un proceso de reforzamiento y capacitación docente puesto en marcha desde hace algunos años y que se continuó con la intervención de parte del el Estado en la administración de la Universidad de Guayaquil, en diversas áreas del conocimiento entre ellas la informática, situación que lamentablemente no ha ido a la par del desarrollo en infraestructura tecnológica la cual ha sido muy básica es en este escenario que para el 86% los profesores varones y para el 93% de las docentes de la institución, la capacitación recibida en el uso de herramientas informáticas le ha permitido mejorar e incrementar sus competencias en esas áreas del conocimiento.

5.- ¿Considera que la capacitación recibida en el manejo de medios virtuales, ha mejorado su conectividad digital?

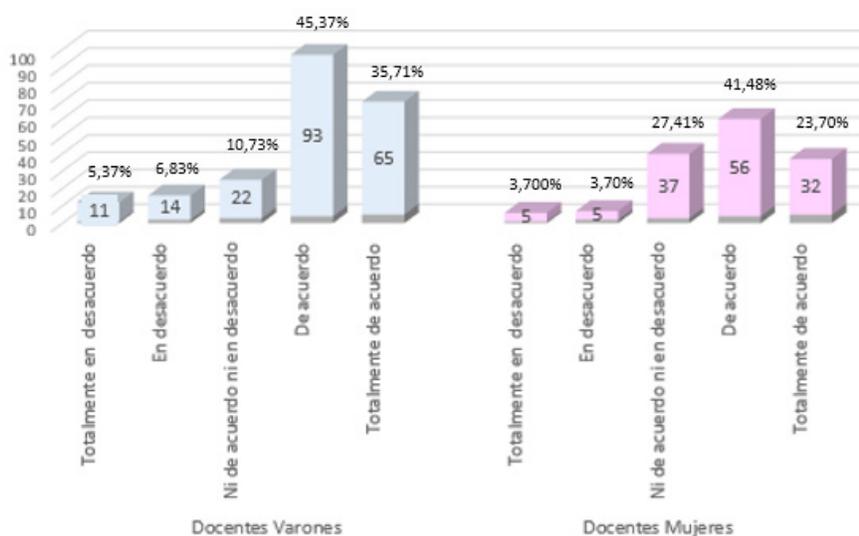


Figura 5. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: Estos últimos años la capacitación docente ha tenido diversos esquemas de desarrollo de clases, algunos de ellos clásicos con pocas herramientas informáticas y otros en los que ya se utilizan medios virtuales para estar en contacto con los participantes. De ahí que esta práctica se replica y el 77% de los docentes varones y el 65% de maestras universitarias consideran que en su formación y preparación para el uso de herramientas informáticas en que ha sido capacitado por la Universidad de Guayaquil o su respectiva facultad, se incluyen medios virtuales para estar en contacto con sus estudiantes y/o colegas, llama la atención que el 11% de docentes varones y el 27% de las docentes mujeres no consideran que se haya o no se haya dado esa situación y la explicación es que es una práctica que recién empieza a darse y que aún no todos los capacitadores la emplean.

6.- ¿considera que la interacción digital, le ha permitido mejorar el aprendizaje colaborativo?

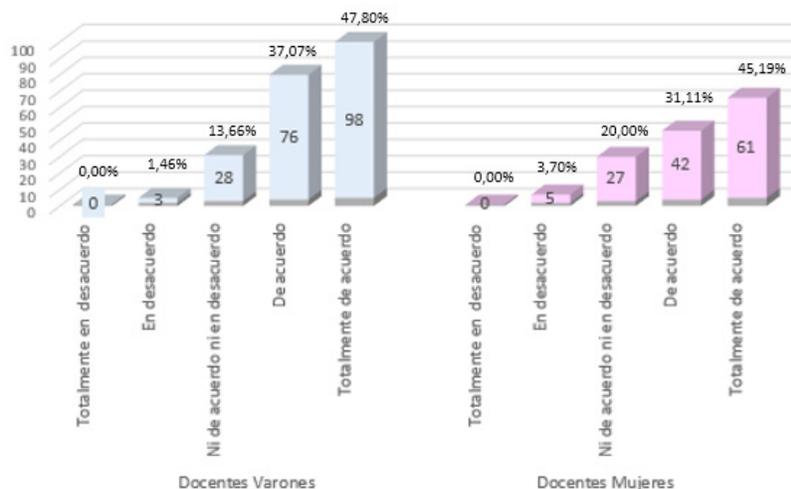


Figura 6. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: El desarrollo de aplicaciones informáticas representan en la actualidad una moda entre los jóvenes estudiantes, por lo que se su práctica se ha hecho parte de la cultura universitaria, la docencia no puede abstraerse de este escenario y no solo que la aprende, desarrolla y aplica sino que también estimula su utilización, por lo que la interacción digital, ha permitido mejorar el aprendizaje colaborativo con los estudiantes y/o colegas, así lo piensa el 84% de los docentes varones y el 76% de las docentes mujeres. Sin embargo, un representativo 20% de docente mujeres y un 14% de docentes varones manifiestan no estar de acuerdo ni en desacuerdo con esa posición lo cual ratifica lo expuesto de que el desarrollo de la e-formación es algo que aún está en desarrollo en la Universidad de Guayaquil.

7.- ¿Considera que la innovación en educación y uso de medios digitales ha modificado favorablemente el comportamiento y comunicación institucional?

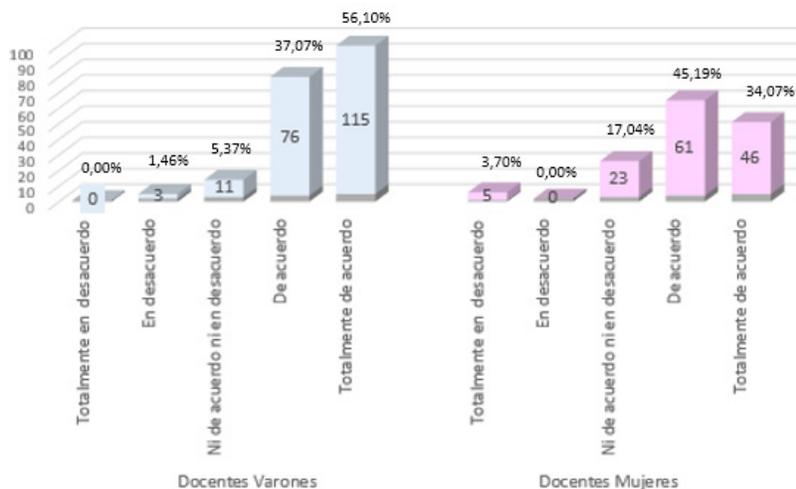


Figura 7. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: Las adecuadas relaciones interpersonales son esenciales en todo proceso de comunicación y, más aún en la transmisión del conocimiento, por eso hay que prestar mucha atención en no apartar el lado humano en la educación contemporánea con el uso de nuevas tecnologías digitales. Si consideramos que aproximadamente el 93% de los docentes varones y el 79% de los docentes mujeres encuestadas en la presente investigación han manifestado en estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la innovación en la educación superior ha generado mayor cercanía y apertura entre docentes y estudiantes, justamente por la oportunidad de estar online todo el tiempo y desde cualquier lugar mediante medios digitales tan simples y comunes como lo es un Smartphone, tablets, o laptops, etc.

8.- ¿Considera que los equipos y facilidades informáticas con que dispone la universidad facilita su gestión docente?

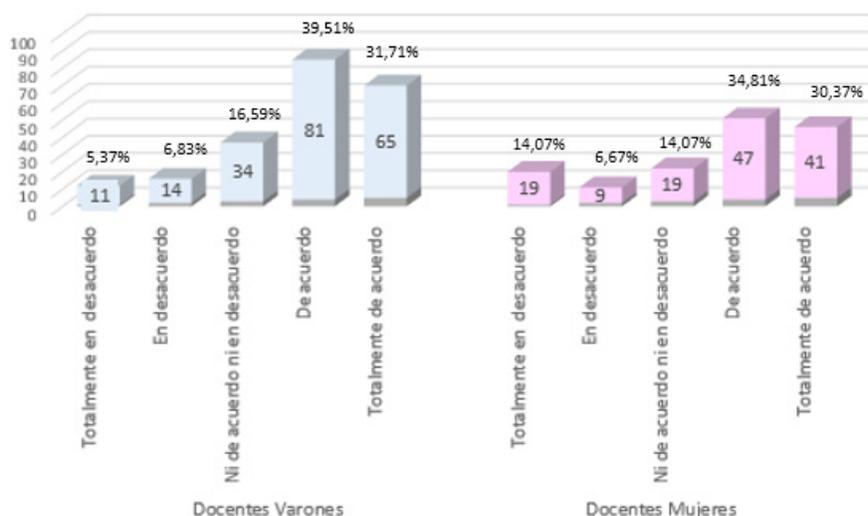


Figura 8. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: La excelencia educativa es a posteriori de la calidad, y para lograr la misma es imprescindible contar con los medios y facilidades apropiadas. El 71,22% y el 65,19% de docentes varones y mujeres encuestado indicaron estar de acuerdo o completamente de acuerdo con el nivel de suficiencia con que disponen en la actualidad para el desarrollo de su gestión docente.

Ahora bien, con los resultados obtenidos no se puede hablar de un nivel de calidad aceptable, por cuanto aproximadamente una tercera parte de los demás docentes indicaron su insatisfacción al respecto de acuerdo a las cifras obtenidas, lo que directamente refleja un déficit en facilidades y equipamiento informático, dejando abierta así una puerta abierta de oportunidades de mejora para la institución.

9.- ¿considera que su formación en el uso de medios de realidad virtual es la más apropiada para ejercer la docencia?

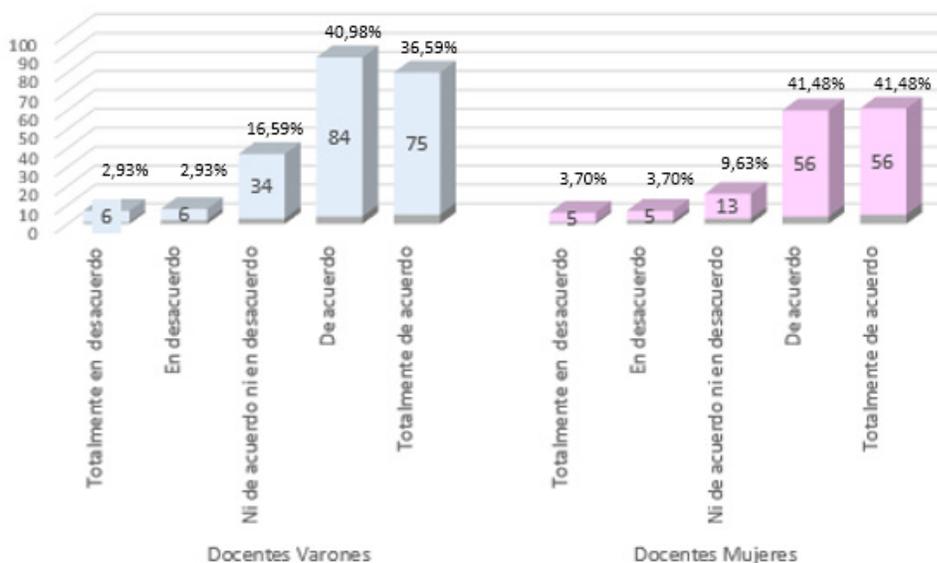


Figura 9. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: Desde la aparición del internet, el desarrollo y proliferación de comunidades virtuales se ha incrementado geométricamente, y no existe prácticamente nadie al día de hoy que no pertenezca, o que al menos conozca de la existencia de esta nueva sociedad digital. La interacción virtual es amigable en su manejo dentro de las múltiples opciones que se presentan en la web o intranet de las instituciones universitarias.

Como resultado de la investigación llevada a cabo, se obtuvo que el 77,57%, y 82,96% de los docentes varones y mujeres que fueron entrevistados demuestran que efectivamente su nivel de conocimientos en el uso de medios de realidad virtual es la apropiada para ejecutar de una mejor manera sus actividades académicas durante el ejercicio de sus funciones con los estudiantes y docentes.

Cabe también la oportunidad de indicar que la brecha de conocimientos que aún existe en una parte del profesorado del centro de estudios en cuestión representa una gran oportunidad para el desarrollo y masificación de talleres de formación en el manejo de estas herramientas y plataformas tecnológicas.

10.- ¿Considera que sus conocimientos en recursos de realidad virtual son suficientes?

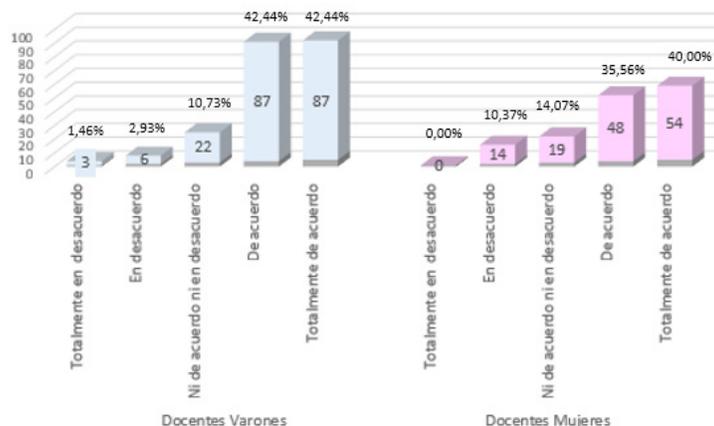


Figura 10. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: Es indiscutible que la realidad virtual incentiva y motiva una mayor participación de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje, haciendo que este se vuelva sumamente creativo, y hasta experimente cambios en su comportamiento y personalidad al encontrarse tras una pantalla y no cara a cara con sus compañeros o docentes, y lo mismo puede suceder también con el profesorado.

Los recursos de realidad virtual han variado mucho en los últimos años, considerando que esta herramienta de enseñanza aprendizaje se inició con los cursos por correspondencia, casetes, video cintas, hasta posteriormente evolucionar a sistemas informáticos asistidos por computador.

Se pudo obtener producto de la investigación realizada que el 84,88%, y 75,56% de los docentes varones y mujeres respectivamente, manifiestan que sus conocimientos en recursos de realidad virtual son suficientes para el desempeño de su gestión académica en ambientes digitales.

11.- ¿Considera que la formación continua en el uso de herramientas digitales es adecuada?

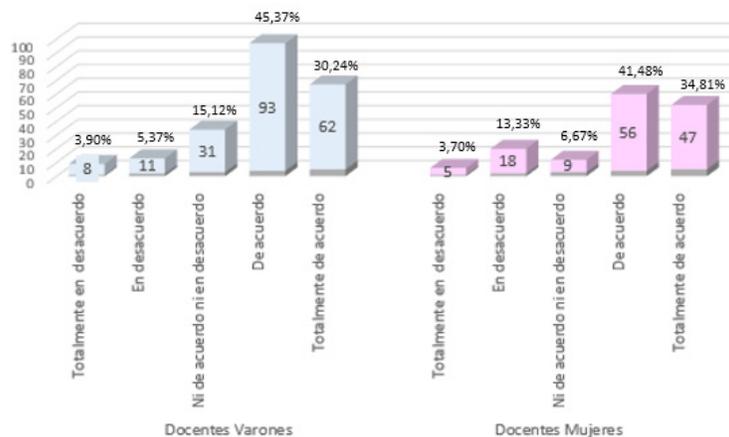


Figura 11. Fuente: Encuesta realizada en la Universidad de Guayaquil

Análisis: La formación continua del profesorado en el uso de las herramientas y programas informáticos disponibles para su ejercicio profesional en la academia debe realizarse a la par de los ciclos o períodos de estudio del alumnado, a fin de que estos vean fortalecidas sus competencias y saberes tecnológicos. Las exigencias de la Sociedad del Conocimiento en el mundo globalizado no pueden dar tregua al proceso de actualización de conocimientos entre las partes, hoy más que nunca en que la competitividad y acreditación de las universidades ecuatorianas con miras a la excelencia es una realidad.

Los diferentes procesos de formación continua en que ha participado el profesorado de la universidad revelan en esta investigación que el 75,61% de los varones, y el 76,29% de las mujeres señalan la capacitación recibida como suficiente y apropiada para sus actividades académicas en ambientes digitales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El mejoramiento de las competencias para la utilización de medios digitales y medios virtuales del profesorado de la Universidad de Guayaquil, está alcanzado niveles muy apreciados de familiaridad y empleo de los mismos cada vez con mayor presencia incluso en aquellos docentes tradicionales en el uso de tiza y pizarrón, la e-formación continua está rindiendo los frutos esperados según se pudo constatar en la presente investigación, y esta permite una mayor producción académica colaborativa entre docentes y estudiantes para lograr los más altos estándares de calidad educativa.

La inversión en educación es siempre la mejor que se puede hacer, y más aún si la misma universidad lo hace en materia de infraestructura y tecnología digital, así como en una adecuada preparación docente respecto al fortalecimiento de sus conocimientos en esta área fundamental para el desarrollo de actividades relacionadas con la realidad virtual en el ejercicio de la docencia por ese medio y a distancia que es una práctica regular en la universidad del siglo XXI, lo importante al respecto es poder conocer si esa autopercepción en torno al nivel de suficiencia en conocimientos está rindiendo los réditos correspondientes como de cualquier inversión se espera.

Nace la incertidumbre que a pesar de la inversión técnica y económica realizada para la capacitación del profesorado de la universidad, está realmente haya logrado impactar significativa y positivamente en los mismos so pesar de los resultados medianamente altos registrados en el proceso de esta investigación al realizar el ordenamiento y análisis de la información obtenida de ellos mismos.

De acuerdo con el Doctor Chris Dede (NSF): “Sabemos que en el Siglo XXI la gente deberá aprender cosas más sofisticadas. No tenemos buenas herramientas para enseñarlas, pues sabemos que la enseñanza con base en la palabra no es un método efectivo. Si podemos desarrollar modelos y simulaciones que permitan a la gente sentir, de manera real, lo que es participar en algo complicado, esto es aprendizaje mediante la experiencia. Con la realidad virtual podemos lograrlo”. Se puede desarrollar todo un semillero de investigación con la interacción de docentes y estudiantes de la Universidad de Guayaquil con la finalidad de desarrollar conjuntamente la metodología a seguir en el desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje-enseñanza en ambientes virtuales.

Según Prieto (2016), este indica que el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, por intermedio del uso de redes sociales va a facilitar considerablemente el aprendizaje colaborativo, ya que estas están facilitando y revolucionando constantemente los procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, y la universidad contemporánea es todo un laboratorio de la nueva matriz del conocimiento por el impacto de las TIC en esta, donde la calidad educativa se impone.

La percepción de la calidad solo puede ser puesta de manifiesto por quien ve satisfechas sus necesidades a través de un producto o servicio recibido, y el proceso de acreditación en miras de la excelencia universitaria es fundamental para proveer de todos los insumos requeridos para el efecto. Y una vez que la Universidad de Guayaquil haya cumplido con todos los parámetros exigidos por las autoridades de educación superior del Ecuador, respecto a las facilidades e infraestructura informática requerida para que la plana docente sea más proactiva en beneficio de todas las partes, es recomendable iniciar un nuevo proceso de recertificación institucional.

Piscitelli, (2015) resume que el avance tecnológico, y en especial el de la inteligencia ‘aumentada’ mediante el desarrollo de algoritmos, está modificando nuestro modo de vida y afectando también a la Universidad. De la emergencia de la cultura digital se deriva el nacimiento de las Humanidades Digitales. Resulta muy oportuno gestionar una investigación ampliada respecto a los porcentajes puestos de manifiesto por el profesorado de la universidad cuanto fueron respecto a sus conocimientos y uso de medios de realidad virtual para ejercicio de la docencia en el ciberespacio.

López y Casillas (2016), en un extracto de su investigación indica que “es común escuchar comentarios de los profesores acerca de la inutilidad de muchos de estos cursos en que obligatoriamente participan y de la dificultad de llevar a la práctica lo aprendido en los que les resultan interesantes, debido a que las condiciones de la institución donde laboran no lo permiten. Por lo general, la práctica de los profesores es una actividad privada que solamente cada uno de ellos y

sus alumnos conocen de cerca (Fullan & Hargreaves, 1997)”, sin embargo esto contrasta significativamente con los resultados de la investigación efectuada en la Universidad de Guayaquil cuando se consultó respecto a que si la formación continua recibida para el uso de herramientas, programas y plataformas informáticas era la suficiente y apropiada, lo que hace entrever la oportunidad de un nuevo análisis más profundo y específico al respecto de esta oportunidad de conocimientos.

6. REFERENCIAS

- Barberà, e., & Badia, A. (2005). El Uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *RUSC Universities & Knowledge Society Journal*. Vol. 2, N° 2, doi: <https://bit.ly/2Jw67te>
- Burgos, Á. & Álvarez, M. (2015). Cultura digital en la educación. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, enero 2015. Recuperado de <https://bit.ly/2QZ5oEM>
- Cano, L. (2015). Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital/Techno-social communities. The evolution of an analog communication toward an analog-digital interaction. *Revista Mediterránea de Comunicación/ Mediterranean Journal of Communication*, 6(1).
- Cantabrana, J. & Cervera, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, vol. 51/2. Recuperado de <https://bit.ly/3auxvDE>
- Chiecher, A. & Lorenzati, K. (2016). Estudiantes y tecnologías. Una visión desde la ‘lente’ de docentes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 20(1).
- Copertari, S., Sgreccia, N., & Segura, M. (2015). Políticas universitarias, Gestión y Formación Docente en Educación a Distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. *Revista de educación a distancia*, (27).
- Didriksson, A. (2016). La universidad desde su futuro. *Pro-Posições*, 15(3), pp. 63-73.
- El comercio (agosto 17, 2014) *El uso de Internet en Ecuador creció 11 veces en siete años*. Recuperado de <https://bit.ly/2yjCPvm>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de educación a distancia*, (38).

- Gabante, G., Frisneda, B., Centofanti, J., & Rivas, A. (2015). Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Caso decanato ciencias de la salud de la UCLA (a teacher training model for virtual learning environments: the case study of the dean of health sciences at ucla). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 67.
- González, J. (2016). La gestión de los nuevos profesionales: el “siete mágico” de los “millennials”. *Harvard Deusto Business Review*, (258), pp. 50-59.
- Holguín, J., Rodríguez, J., & Colomé, D. (2016). Las competencias en TIC y la calidad educativa en la educación superior: Caso Universidad de Guayaquil/[the ict skills and the quality of education in higher education: case universidad de guayaquil]. *International journal of innovation and applied studies*, 15(3), 515.
- Ibáñez-Martín, J. & Fuentes, J. (2015). *Aprendizaje Ético-Cívico en Entornos Virtuales: Simposio Internacional De Filosofía De La Educación*. Biblioteca Online SL.
- López, L., & Casillas, J. (2016). La comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (22), pp. 28-51.
- Luna, L., Rodríguez, M., Martínez, S., Chila, V., Guerrero, S., Benalcázar, D. & Segarra, D. (2016). Bases para el Tránsito a la excelencia en Universidades Públicas del Ecuador: Actividades Clave y Propuesta de Indicadores para la Universidad Luis Vargas Torres, de Esmeraldas. *Investigación y Saberes*, 5(1), pp. 68-94.
- Martín, R., Martín, J., & Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (19), pp. 161-175.
- Piscitelli, A. (2015). ¿Está cambiando la tecnología la universidad? Humanidades digitales y nuevo normal educativo. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (101), pp. 12-22.
- Prieto, J. (2016). Una aproximación metodológica al uso de redes sociales en ambientes virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias transversales de la universidad ean. *Virtu@lmente*, 1(1), pp. 1-16.
- Rodríguez, A. P. A., Prieto, M. S. F., & Vázquez, R. I. A. (2014). El uso de las TIC en la formación permanente del profesorado para la mejora de su práctica docente. *Etic@net*, 1(14).
- Rosario, J. (2006). TIC: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *dim: didáctica, innovación y multimedia*, (8).
- Sangrà, A. (2001). La Calidad en las Experiencias Virtuales de Educación Superior.

- Sánchez, E., Romero, A., Pareja, A., & López, L. (2016). Modelo de gestión de educación continua para instituciones de educación superior. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*.
- Sancho Gil, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., & Bosco, A. (2012). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12(12), pp. 10-22.
- Silva, E. (2016). Aspectos positivos de los medios virtuales en la Educación. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 11, pp. 9-12.
- Tomicic, J. (2015). *Significado que tiene el uso de TIC en la enseñanza de la escritura de ensayos en III° medio, para los profesores y alumnos participantes del proyecto die-ensayo en la Deutsche Schule de Santiago* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2JsK9XM>

Este libro se terminó el 28 de diciembre de 2020
Universidad Autónoma del Caribe
Editorial Uniautónoma



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DEL CARIBE
Barranquilla, Atlántico

