

UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MARZO 2024

ISSN 2530-1012



NÚMERO 17

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Directoras/Editoras

María de la Encarnación Cambil Hernández, Universidad de Granada, España

Guadalupe Romero-Sánchez, Universidad de Granada, España

Secretaría editorial

Begoña Serrano Arnáez, Universidad de Granada, España

Editores adjuntos

Carolina Alegre Benítez, Universidad de Granada, España

Salvador Mateo Arias Romero, Universidad de Granada, España

Vicente Ballesteros Alarcon, Universidad de Granada, España

Antonio Luis Bonilla Martos, Universidad de Granada, España

Juan Carlos Colomer Rubio, Universidad de Valencia

Antonio Rafael Fernandez Paradas, Universidad de Granada, España

Antonia García Luque, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén, España

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Universidad de Murcia, España

Rafael Guerrero Elecalde, Universidad de Granada

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Marisa Marisa Hernández Ríos, Universidad de Granada, España

Daniel Martín-Arroyo Sánchez, Universidad de Granada

Eva Kubiak, Universidad de Lodz, Polonia

María José Ortega Chinchilla, Universidad de Granada, España

Andres Palma Valenzuela, Universidad de Granada, España

Natalia Reyes Ruiz de Peralta, Centro de Magisterio «La Inmaculada», Granada, España

Adailson José Rui, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil

Jesús Ángel Sánchez Rivera, Universidad Complutense, Madrid

Antonio Tudela Sancho, Universidad de Granada, España

María Villalba Salvador, Universidad Autónoma de Madrid, España

Consejo científico/asesor

Olga Acosta Luna, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

José Manuel Almansa Moreno, Universidad de Jaén, España

Juana Anadón Benedito, Universidad Complutense de Madrid, España

Mireya Arias Soto, Universidad de Colima, México

Lourdes Gutiérrez Carrillo, Universidad de Granada, España

Alex Ibáñez Etxeberria, Universidad del País Vasco, España

Amira del Valle Juri, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

María del Pilar López Pérez, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Ángel Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Rafael López Guzmán, Universidad de Granada, España

Ramón López Facal, Universidad de Santiago de Compostela, España

Pedro Miralles Martínez, Universidad de Murcia, España

María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana, México

Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España

Joaquín Prats Cuevas, Universidad de Barcelona, España

María Pilar Rivero Gracia, Universidad de Zaragoza, España

Belén Rojas Medina, Universidad de Granada, España

Inmaculada Rodríguez Moya, Universitat Jaume I, Castellón, España

Alejandro Ruidrejo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Esther Bahat, Universidad de Hafa, Israel

Beatrice Borghi, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

José Manuel Baena Gallé, I.E.S. Luca de Tena. Consejería de Educación. Junta de Andalucía., España

Jose Roberto Álvarez Munera, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

Sergio Daniel Cáceres Mercado, Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» / Instituto de Ciencias Sociales (ICSO), Paraguay

Silvia Guetta, Università degli Studi di Firenze, Italia

Olaia Fontal Merillas, Universidad de Valladolid., España

Ramón Galindo Morales, Universidad de Granada, España

Mercedes Fernández Paradas, Universidad de Málaga., España

Jesús Estepa, Universidad de Huelva, España

Consuelo Díaz Bedmar, Universidad de Jaén, España

José María Cuenca López, Universidad de Huelva, España

María Helena Damião, Universidade de Coimbra, Portugal

Xosé Manuel Souto González, Universidad de Valencia, España

Rafael Ramón Valls Montes, Universidad de Valencia, España

Francisco Valverde Fernández, Universidad de Córdoba, España

Adriana Vidotte, Universidade Federal de Goiás, España

Consejo de Honor

Antonio Luis García Ruiz, Universidad de Granada, España

Ángel Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Diseño de cubierta

José Luis ANGUITA YANGUAS

Asistencia técnica y maquetación

motu estudio, Granada. España

Nº 17 · MARZO 2024

SUMARIO / CONTENTS

ARTÍCULOS ORIGINALES / ORIGINAL ARTICLES

Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso

Didactic outings and teaching of heritage in Primary Education. A case study

Lucía Fernández Rodríguez, María del Mar Felices de la Fuente..... 5-18

La aportación de la antropología a la formación integral estudiantil: descompartmentalizando la actividad sustantiva universitaria en el Tecnológico de Costa Rica

The contribution of anthropology to the integral student formation: decompartmentalizing substantive university activity at the Technological Institute of Costa Rica

Désirée Mora Cruz 19-49

Compromiso y responsabilidad social: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas

Social Commitment and Responsibility: The Case of the Autonomous University of Chiapas

Dr. Florentino Pérez Pérez 50-59

Cajas con Ciencia: Adentrarse en la vida cotidiana romana a través de los objetos arqueológicos durante la “Noche de las Personas Investigadoras”

Sciences Boxes: Exploring Roman Daily Life on ‘Researchers’ Night’ Through Archaeological Objects

Leticia Tobalina-Pulido, L. Alberto Polo Romero, Celtia Rodríguez González 60-76

INNOVACIÓN DOCENTE / TEACHING INNOVATION

Prácticas sobre los ODS por una educación para la ciudadanía mundial

Practices on the SDGs for an education for global citizenship

Vicente Marcial Ballesteros Alarcón, Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez 77-90

Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso

Response to diversity in rural school. A case study

Alba Alonso Losada, Francisco Javier García Prieto 91-105

Implementación de metodología Flipped Classroom para la enseñanza de la historia en Educación Primaria y análisis de sus efectos

Implementation of Flipped Classroom methodology for teaching history in Primary School and analysis of its effects

Emma Guzmán Martín, Mario Corrales Serrano 106-125

Universidad, Escuela y Sociedad. La cuestión de la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Nicaragua

Falta título en inglés

Adolfo Alejandro Díaz Pérez 126-137

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / BOOK REVIEWS

Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje

Women's jobs in Modern age. Landmarks for the design of situations learning

Elisa Moral Montero 138-140

Artículo Original

Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso

Didactic outings and teaching of heritage in Primary Education. A case study

Lucía Fernández Rodríguez¹  0009-0007-9019-7933

María del Mar Felices de la Fuente¹  0000-0003-3236-0177

¹Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería, Almería, España.

Correspondencia

Lucía Fernández Rodríguez · rileyymundo215@gmail.com

María del Mar Felices de la Fuente · marfelices@ual.es

Fechas:

Recibido: 12/01/2024

Aceptado: 22/01/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de intereses.

Financiación:

Esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: Las salidas didácticas poseen un amplio potencial educativo, pues permiten conectar los aprendizajes con el entorno y aproximarnos a nuestro patrimonio para conocerlo y valorarlo. Asimismo, fomentan la adquisición de competencias sociales y ciudadanas, esenciales para el desarrollo integral de las personas. Teniendo en cuenta lo expuesto, en la presente investigación se propone como objetivo analizar el uso de las salidas didácticas en la etapa de Primaria para enseñar y aprender el conocimiento social y cultural.

Método: Para ello, se ha diseñado una investigación etnográfica, centrada en un estudio de caso, con enfoque metodológico cualitativo. La muestra está conformada por 22 estudiantes (n=22) de 3º de Primaria y por una docente. La recogida de información se llevó a cabo mediante una entrevista dirigida a la docente y el uso de rúbricas de observación para conocer la perspectiva del alumnado. Junto a ello, también se ha realizado un análisis de contenido del Plan Educativo de Centro.

Resultados: Los resultados muestran falta de formación docente para enfrentar el diseño de salidas didácticas que integren lo social y lo patrimonial, así como desconocimiento, por parte de los discentes, de elementos esenciales de nuestro patrimonio local.

Conclusiones: En consecuencia, es necesario mejorar la formación inicial y continúa del profesorado para que la enseñanza de las Ciencias Sociales se asiente, en mayor medida, en métodos activos de aprendizaje que contemplen el uso de salidas, así como la exploración del entorno próximo.

Palabras clave: educación primaria; ciencias sociales; educación patrimonial; salidas didácticas; patrimonio local.

ABSTRACT

Introduction: Didactic outings have a wide educational potential, as they allow us to connect learning with the environment and get closer to our heritage to know and value it. Likewise, they promote the acquisition of social and civic skills, essential for the comprehensive development of people. Taking into account the above, the objective of this research is to analyze the use of didactic outings in the Primary Education stage to teach and learn social and cultural knowledge.

Method: To this end, an ethnographic investigation has been designed, focused on a case study, which involves a qualitative methodological approach. The sample was made up of 22 students (n=22) from the third year of primary school and a teacher. The collection of information was carried out through an interview directed at the teacher and the use of observation rubrics to understand the students' perspective. Along with this, a content analysis of the Center's Educational Plan has also been carried out.

Results: The results show a lack of teacher training to face the design of didactic outings that integrate the social and the heritage, as well as lack of knowledge, on the part of the students, of essential elements of our local heritage.

Conclusions: Consequently, the importance of continuing to improve the initial and continuing training of teachers is highlighted so that the teaching of social sciences is based, to a greater extent, on active learning methods that contemplate the use of outings and itineraries and the exploration of the environment.

Keywords: primary education; social sciences; heritage education; educational outings; local heritage.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Fernández Rodríguez, L., & Felices de la Fuente M. M. (2024). Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 5–18. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.29926>

Introducción

Sabemos que las salidas didácticas han tenido una larga tradición en nuestro país y que han sido empleadas en un amplio campo de disciplinas, entre las que destacan la Geografía, la Historia, la Historia del Arte o la Educación Patrimonial. Siguiendo a Ortega, Contreras, Bonilla y Martín-Arroyo (2023), si tuviéramos que trazar una evolución de su uso en el plano educativo, podríamos señalar que, mientras que en la década de los años 80 y 90 del siglo XX los itinerarios tuvieron una orientación fundamentalmente geográfica, desde la década del 2000 y en los últimos 20 años, las salidas se han vinculado especialmente a la educación patrimonial. En este sentido, como señaló Cambil (2015), la ciudad y otros espacios urbanos y rurales se han convertido en un magnífico recurso didáctico para conocer nuestro patrimonio cultural, a través del estudio de bienes culturales, materiales e inmateriales, que nos permiten aproximarnos a nuestra historia y cultura.

En consecuencia, las salidas se encuentran estrechamente vinculadas con la educación patrimonial y con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, pues enseñar el mundo que nos rodea y sus elementos, supone acercar al alumnado a su realidad más inmediata, pero también, a su pasado y a otras formas de vida para que puedan ser consideradas y valoradas. Se produce, por tanto, un vínculo entre las personas y los bienes culturales (Fontal, 2013), generándose así valores identitarios y de pertenencia. Mostrar el patrimonio a través de salidas es, sin duda, un recurso educativo que contribuye a formar en ciudadanía activa y participativa, comprometida con su realidad (Cuenca, 2016). Junto a ello, la interacción del alumnado con el espacio implica la construcción de nuevos conocimientos sociales en los que los niños y niñas adquieren un mayor sentimiento de protagonismo, pasando de ser un agente pasivo a un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de los itinerarios o salidas, puede emplearse el patrimonio como un recurso que sirve para favorecer valores identitarios y actitudes de tolerancia hacia diversas formas de vida y cultura. Contribuye asimismo a la formación del pensamiento histórico del alumnado y al desarrollo de una sensibilización hacia nuestra herencia cultural (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018), pero también hacia otras identidades y la visibilización de colectivos, enfoques que conectan con una educación patrimonial crítica y con las finalidades principales de la educación histórica y ciudadana (Santisteban, González-Monfort y Pagés, 2019). No obstante, este tipo de estrategias didácticas no pueden convertirse en actividades puntuales o anecdóticas dentro del proceso educativo. Estas acciones deben implicar la movilización de operaciones cognitivas que generen nuevos conocimientos y promuevan la adquisición de competencias (Cuenca, 2002). Asimismo, deben facilitar un aprendizaje experiencial y emocional en conexión con los saberes básicos curriculares,

pero, para ello, tienen que ser convenientemente trabajadas, contemplando una serie de requisitos como la integración curricular, la preparación y organización previa, la significación del elemento a observar-analizar y el empleo posterior en el aula de las experiencias obtenidas durante la salida (Molina, 2011). Un itinerario o una salida deben estar perfectamente planificados y adaptados al alumnado y al contexto en el que se va a desempeñar para promover un adecuado desarrollo competencial. Para ello, se requiere de actividades que se realicen tanto de forma previa a la salida, como durante y después de la misma.

La efectividad de este recurso como medio para favorecer aprendizajes y desarrollar competencias personales, sociales y ciudadanas es incuestionable, ya que las salidas, bien trabajadas y conectadas con las programaciones curriculares, se convierten en prácticas que consolidan conocimientos, promueven aprendizajes significativos, posibilitan la interdisciplinariedad y motivan al alumnado a trabajar de forma cooperativa (Hernández, Guillén y Gurría, 2019; Castro-Calviño, Rodríguez-Medina y López-Facal, 2021). Existen además experiencias que han integrado en estas salidas o itinerarios, espacios o lugares de memoria vinculados con pasados belicosos o controversias (Díez, De la Cruz y García, 2021). A este respecto, trabajar la confrontación o la controversia permite generar aprendizajes para la resolución pacífica de conflictos y el compromiso con la paz y la democracia.

Como señalaron, entre otros, Estepa y Cuenca (2013), Cuenca (2016) o Arroyo y Cuenca (2021), existen propuestas muy variadas centradas en acercar a los discentes la memoria histórica de sus localidades haciendo uso de su entorno. Sin embargo, este tipo de prácticas continúan estando poco presentes en los contextos educativos, pese a que permiten trabajar el patrimonio local, tanto material como inmaterial, mediante el uso de salidas didácticas en primaria y secundaria, y favorecen que los estudiantes se conviertan en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Esta circunstancia quizás se explique, como señalan Hernández, Guillén y Gurría (2019, p. 54), por las "exigencias organizativas que conlleva (la salida), junto a la preocupación/obligación que sienten los docentes por impartir un currículo muy extenso, con contenidos cada día más amplios y complejos". En opinión de estos autores, todo ello está generando una resistencia cada vez mayor por parte de los docentes a emplear las salidas fuera del aula como herramienta educativa.

Sin duda, para favorecer una mayor integración de estas estrategias en la educación, uno de los pilares fundamentales es la formación del profesorado, ya que esto puede marcar una gran diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, particularmente, en el uso que se hace del patrimonio. Al respecto, es esencial concienciar y formar a los y las docentes para que conozcan las posibilidades didácticas de las salidas escolares y sean capaces de integrarlas en sus programaciones de forma significativa. Junto a ello, también es imprescindible profundizar en mayor medida en el

uso que se hace de las mismas en la escuela, para detectar necesidades y poder actuar frente a ellas. Es llamativo que, pese a la importancia que se les ha otorgado desde hace años, todavía siga siendo escaso el conocimiento que se tiene acerca de determinados aspectos como la manera en que se trabajan, si se emplean habitualmente o sólo de manera ocasional, si se diseñan en mayor medida para trabajar contenidos del entorno natural, social y cultural, o bien, si también se relacionan con otras áreas de conocimiento.

Tomando en cuenta todo lo señalado y a fin de indagar en cómo se desarrollan las salidas escolares en los contextos educativos, la presente investigación se plantea como objetivo general conocer mediante el análisis de un caso concreto cómo se integran en la Educación Primaria para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales y culturales. Partiendo de este objetivo, se han proyectado algunos objetivos específicos que se señalan a continuación:

- Conocer si se emplean las salidas didácticas en el aula y de qué modo.
- Analizar qué elementos patrimoniales se abordan en dichas salidas y por qué se consideran importantes.
- Valorar el nivel de formación docente para trabajar el patrimonio a través de salidas, así como los conocimientos del alumnado sobre patrimonio cultural.

Metodología

Diseño de la Investigación

El diseño de esta investigación comparte rasgos de la investigación etnográfica y cualitativa (Balcázar-Nava et al., 2013), y se ha concebido como un estudio de caso. Hablamos de investigación etnográfica, puesto que se analizan experiencias personales para entender las prácticas sociales existentes, en este caso, en relación con las salidas escolares. Principalmente, se busca analizar el discurso de las personas que participan en dicha práctica (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). Asimismo, se adopta un enfoque de estudio de caso, ya que se ha tomado como objeto de estudio un hecho o situación concreta para proceder a su análisis de manera profunda y en su contexto (Durán, 2012). El estudio de caso se ha desarrollado en un centro educativo de la provincia de Almería, concretamente, en un aula de tercer curso de Educación Primaria.

Participantes

Para atender a los objetivos de la investigación, se ha contado con una muestra combinada, que tiene en cuenta tanto la visión del profesorado como la del alumnado. En este caso, los participantes se han seleccionado siguiendo un proceso de muestreo de tipo no probabilístico, por accesibilidad y conve-

niencia. Por lo que respecta a las características de la muestra, los participantes han sido una tutora de 3º de Educación Primaria, con más de veinte años de experiencia como docente en el centro. Con respecto al grupo-clase, este ha estado formado por un total de 22 alumnos/as de entre ocho y nueve años.

Instrumentos y técnicas de análisis de la información

Los instrumentos y técnicas que se han empleado en la investigación adoptan características propias de la metodología cualitativa (Hernández Sampieri, 2014). En primer lugar, se ha realizado un análisis de contenido de documentos institucionales, como el Proyecto Educativo del Centro, donde se ha estudiado la presencia del patrimonio y de las salidas escolares. En este caso, el análisis documental ha ayudado a complementar, contrastar y validar la información extraída a partir de otros instrumentos. Para ello, se han seguido las fases propuestas por Massot, Dorio y Sabariego (2019), basadas en el rastreo de documentos, clasificación de los mismos, selección de aquellos más pertinentes al objeto de estudio, lectura en profundidad del contenido para extraer elementos de análisis, y lectura cruzada y comparativa entre documentos.

Para conocer la visión docente, se diseñó una entrevista semiestructurada que contó con una primera parte de información identificativa (sexo, edad, años de experiencia en la docencia y formación inicial y continua recibida sobre el uso didáctico del patrimonio), y una segunda parte organizada en seis preguntas sobre aspectos como la frecuencia con la que se realizan salidas didácticas, lugares visitados, objetivos que se marcan de forma previa a esas salidas, manera de trabajar las salidas o conocimientos patrimoniales que se poseen, entre otros. Con este instrumento se ha querido analizar y profundizar en la formación, conocimientos y prácticas que realiza la docente en relación con las salidas didácticas y la integración del patrimonio. Los datos extraídos a través de la entrevista han sido analizados mediante un análisis de contenido (Piñuel, 2002; Blasco y Mengual, 2010), estableciendo un proceso de reducción de los datos a partir de codificar las respuestas y de establecer una categorización de las mismas (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

La perspectiva del alumnado se ha recogido a través de una rúbrica de observación con la que se ha registrado su nivel de conocimiento o experiencia en relación con elementos del patrimonio cultural de la localidad, con salidas o visitas realizadas a distintos hitos locales, regionales o nacionales, y con su propia capacidad de reconocer elementos del entorno que consideren *patrimonializables*. A través de ella, también se ha registrado información acerca del desarrollo de las sesiones de Ciencias Sociales, comprobando si se integra o no el patrimonio, si este se relaciona con el entorno próximo/local o si el alumnado conoce su pasado y valora la importancia de los elementos patrimoniales como testimonios vivos de este último. En este caso, hemos

empleado un sistema de registro de la información de carácter cerrado, según la clasificación de Evertson y Green (1989) (citados en Massot, Dorio y Sabariego, 2019), donde la estructuración de la codificación es cerrada, ya que la rúbrica contiene un número finito de categorías o unidades de observación, prefijadas *a priori*. La observación y el registro mediante rúbrica se desarrolló durante cinco sesiones de clase, en las que se observó la impartición de contenidos sociales y culturales contextualizados en el área de Conocimiento del Medio.

Proceso de negociación

Realizar cualquier investigación requiere de un proceso de negociación, por ello, para tener acceso a la información analizada y contar con la participación de la muestra presente en este estudio, fue preciso llevar a cabo una negociación previa, siguiendo las fases de Santos y De la Rosa (2017), que consistió, principalmente, en informar del objeto de estudio, de las condiciones de la investigación, los instrumentos de recogida de información y la confidencialidad de los datos. Asimismo, se informó de la posibilidad de poner a disposición de los participantes el informe final resultante de la investigación.

Resultados

Adentrándonos en los resultados, por lo que respecta al análisis del Proyecto Educativo de Centro, este se encuentra dividido en cuatro pilares: principios educativos, finalidades educativas, metodología educativa y formación de los educadores. Tanto en el primer eje como en el segundo se recoge la idea de fomentar el patrimonio personal, respetando, conociendo y formando parte tanto de nuestra propia cultura de origen, como de la cultura existente en el país, región o localidad en la que vive el alumnado. En el tercer eje, denominado “metodología educativa”, se subraya la importancia de emplear el medio circundante como punto de partida para el aprendizaje, interconectando los contenidos que se abordan con la vida cotidiana. Sin embargo, no se menciona de forma concreta o específica que el patrimonio pueda servir como recurso para ello. Con respecto a la “formación de los educadores” no aparece nada de forma explícita que se pueda relacionar con la formación en educación patrimonial o con la actualización ante la enseñanza de tales contenidos. En definitiva, dentro del Proyecto Educativo de Centro se hace referencia al patrimonio y a su conexión con el entorno próximo, sin embargo, no se establece como una línea prioritaria o destacada. Tampoco se mencionan las salidas escolares que se programan para el curso o que el centro participe en algún tipo de plan o proyecto educativo vinculado al patrimonio, como es el caso del programa educativo de la Junta de Andalucía “Vivir y sentir el patrimonio”.

Como es de esperar por el tipo de documento analizado y su carácter generalista, no se indica el grado en que el patrimonio se integra en las aulas o en las salidas escolares que puedan realizarse eventualmente a lo largo del año. Tampoco se indica la forma en que los/as tutores/as planifican las salidas, ni cómo abordan o trabajan con sus estudiantes tanto estas salidas como el patrimonio. Para conocer en mayor medida estas cuestiones, es preciso pasar a analizar los resultados extraídos a través de la entrevista realizada a la tutora. Adentrándonos en las respuestas ofrecidas, en relación con la primera pregunta, acerca de la frecuencia con la que se suelen realizar salidas didácticas, la entrevistada respondió que suele hacerse una vez al trimestre, aunque: “[...] siempre que se presenta una oportunidad, solemos realizar excursiones con el alumnado”. En este sentido, el empleo de términos como “excursión”, mucho más vinculado con un componente lúdico, denota una cierta confusión en la terminología, así como en el carácter formativo y educativo que pueden llegar a tener las salidas programadas, las cuales, bien trabajadas y planificadas, deberían generar aprendizajes significativos y favorecer un desarrollo competencial.

Por lo que respecta a la segunda pregunta, acerca de los lugares visitados en las salidas escolares realizadas durante la etapa de la Educación Primaria, se señalan las granjas escuela, la Alcazaba, la Catedral, el poblado de los Millares y el teatro Cervantes. En este último caso, las visitas al teatro suelen estar orientadas a ver espectáculos no relacionados con aspectos patrimoniales. Observamos, por tanto, que las salidas escolares vinculadas directamente con lo patrimonial, continúan realizándose a lugares de la ciudad o de la provincia donde el elemento que se visita destaca por su monumentalidad o su reconocimiento histórico-artístico, siendo poco frecuentados otros espacios patrimoniales donde podrían trabajarse multitud de aspectos vinculados igualmente con saberes básicos sociales o culturales, pero desde un enfoque más amplio, inclusivo y actualizado, que integre además el patrimonio inmaterial, así como otros espacios que representan lo invisible, lo controvertido o lo diverso en todas sus facetas (diversidad étnica-cultural, diversidad religiosa, etc.).

En la tercera pregunta, se interrogó por el objetivo que se persigue con las salidas, si tienen un fin didáctico, o bien, si por el contrario son “excursiones lúdicas”. La docente señaló que en todos los casos tienen un fin, y que no se proyectan como meras visitas o paseos. No obstante, a lo largo de la entrevista, no se señaló que estas se trabajasen de forma previa, durante y después de la salida. Es decir, no se manifestó que las salidas programadas se realizasen con un plan establecido o que conectasen con contenidos curriculares concretos, vinculados al nivel y curso en el que se realizan. Esta circunstancia deja entrever que estas acciones se llevan a cabo, al menos en ocasiones, desvinculadas de las programaciones, lo que limita su poder

educativo y formativo para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias.

La cuarta pregunta se dirigió a conocer la formación o conocimientos de la docente para diseñar salidas en las que se integrasen contenidos sociales y/o patrimoniales. Para ello, se interrogó acerca de si consideraba su formación suficiente. La respuesta fue positiva, pues la entrevistada manifestó haber recibido formación acerca de cómo organizar las salidas didácticas y cómo abordar lo patrimonial desde un enfoque didáctico. No obstante, estas afirmaciones contrastan con las observaciones realizadas en el aula, a través del registro observacional mediante rúbrica, pues en ellas se detectó una concepción del patrimonio principalmente clásica y tradicional, vinculada a espacios históricos, arquitectónicos y artísticos representativos, sin contemplar otras dimensiones del patrimonio como es el caso del patrimonio inmaterial o del patrimonio industrial, también presente en Almería, etc. Tampoco se apreció una interpretación actualizada del concepto de patrimonio como aquello con lo que las personas se identifican, pues establecen vínculos con elementos o espacios a los que se sienten ligados. Como señalaron Marín-Cepeda y Fontal (2020), el patrimonio es amplio y subjetivo, y varía en función de los valores que la sociedad le atribuye, determinando qué bienes materiales e inmateriales hay que cuidar y conservar.

Se aprovechó el contexto de esta pregunta para conocer además la opinión de la docente acerca de los conocimientos que el alumnado posee sobre el patrimonio. En este caso, la respuesta de la entrevistada no fue tan positiva, pues consideró que: “[...] pese a realizarse salidas, el alumnado no conoce o es consciente de los elementos patrimoniales que le rodean, dónde están situados o de los hechos históricos que se desarrollaron allí”. Como se extrae de esta afirmación, de nuevo, existe una vinculación del patrimonio a lo estrictamente tangible o material.

En el marco de las salidas fuera del aula, en una nueva pregunta se cuestionó por la programación de itinerarios didácticos y su desarrollo en el contexto de las clases. La respuesta fue igualmente favorable, aunque se mencionó la Educación Secundaria como contexto en el que este tipo de acciones didácticas son más frecuentes. Si tenemos en cuenta los espacios señalados en la primera pregunta de la entrevista a los que se orientan las salidas escolares, se comprueba que estos se identifican más con visitas concretas o puntuales a algunos edificios o lugares, que con espacios que pudieran recorrerse a través de itinerarios. En consecuencia, es posible que exista, por parte de la docente, una identificación entre visita e itinerario, sin ser lo mismo.

Por último, la sexta pregunta se centró en conocer las dificultades u obstáculos que encuentran los docentes a la hora de proyectar salidas escolares y cómo podrían atenderse. La respuesta de la entrevistada se centró principalmente en las características que presenta el alumnado y las carencias

que muestra a la hora de no conocer su entorno o no interesarse por él, circunstancia que, en nuestra opinión, está estrechamente ligada a la acción docente, pues aquello que no se enseña o por lo que no se genera curiosidad, difícilmente puede ser considerado por los niños y niñas, dando lugar a actitudes de desconocimiento y desinterés.

Respecto a las observaciones realizadas en el aula durante las sesiones en las que se impartieron conocimientos sociales sirvieron para contrastar todo lo documentado mediante la entrevista. Al respecto, se constató que la formación patrimonial de la docente precisaba de actualización. Era capaz de enseñar y explicar los contenidos sobre la localidad recogidos en el manual de clase, pero, sin embargo, cuando se comentaban algunos hitos o espacios emblemáticos de la ciudad, reconocidos como patrimonio, no se adentraba en dar a conocer al alumnado su importancia, su valor identitario para la sociedad almeriense o la necesidad de su preservación. Tampoco se interesó por conocer otros elementos patrimoniales que pudiera conocer el alumnado a través de sus experiencias personales, para reflexionar acerca de por qué consideran ellos o ellas que dichos elementos pueden interpretarse como patrimonio.

En lo relativo a las salidas a granjas escuela, en una de las sesiones en las que se realizó la observación y el registro sistemático mediante rúbrica, se pudo constatar el carácter de este tipo de salidas y la valoración que hicieron de ella tanto la docente como el alumnado. Tras lo observado y registrado, lo cierto es que este tipo de salidas, enfocadas y trabajadas adecuadamente, pueden ofrecer una excelente oportunidad para aproximarse al patrimonio cultural. Muestran modos de vida pasados, oficios en desuso y diversas tradiciones que ayudan a conocer y valorar nuestra identidad y herencia por lo que representan en la actualidad para nosotros. En este tipo de salida, realizada por el grupo-clase, se desarrollaron talleres sobre la recolección de la aceituna y la fabricación del aceite; sobre artesanía, empleando materiales tradicionales como barro, pieles de animales, mimbre o lana; y también se ofertaron tres itinerarios para realizar con el alumnado. En este caso pudieron escoger entre visitar una mina de plomo datada de época romana, un molino de harina o ir al yacimiento arqueológico de la "Peña de los gitanos". Tras lo expuesto anteriormente, es evidente que a través de este tipo de salida el alumnado tuvo ocasión de aproximarse al patrimonio, en una dimensión amplia, y así lo manifestó tras realizarse la valoración conjunta de los aprendizajes adquiridos durante la jornada fuera del aula.

Un balance final de los resultados extraídos a través del registro de observación mediante rúbrica revela un bajo nivel de conocimiento patrimonial por parte del alumnado. Destaca una escasa noción sobre elementos patrimoniales y el carácter igualmente exiguo de las visitas o salidas que han realizado a su entorno, ya sea con el centro o con sus familiares, siendo muy pocas las experiencias recordadas por los niños y niñas. Asimismo, mostraron difi-

cultades tanto a la hora de reconocer elementos representativos de su localidad, considerados patrimonio, como de manifestar por qué estos elementos son importantes o por qué merece la pena preservarlos.

Discusión y conclusiones

Retomando los objetivos específicos de la investigación recogidos más arriba, comprobamos que los resultados no son del todo positivos y que la situación en torno a la formación patrimonial de los docentes de Primaria, el modo en que se proyectan las salidas escolares en el contexto analizado y, en consecuencia, el conocimiento patrimonial del alumnado es mejorable. En relación con el primer objetivo de la investigación sobre cómo y en qué medida se emplean las salidas, sabemos por los resultados alcanzados que se desarrollan algunas, pero no en todos los casos se trabajan como debería hacerse para generar aprendizajes, nuevos conocimientos y actitudes que contribuyan a la construcción de ciudadanía democrática y crítica. Las salidas no siempre se trabajan estableciendo tres estaciones (trabajo previo en el aula, trabajo durante la salida y trabajo tras la salida en el aula), o en conexión con los contenidos curriculares, lo que deviene en salidas descontextualizadas que poco o nada tienen que ver con los conocimientos previos del alumnado o con los saberes básicos que se trabajan en clase.

En cuanto al segundo objetivo, relacionado con los elementos patrimoniales que se integran en las salidas y por qué, los que están presentes en mayor medida son aquellos que se vinculan con una concepción tradicional del patrimonio, en la que destacan los monumentos o bienes de carácter histórico-artístico, que se consideran importantes por ser los más representativos de la ciudad o provincia. Sin embargo, existen otros muchos espacios, bienes o elementos patrimoniales que continúan ignorados o desconocidos por parte del alumnado y el profesorado. Al respecto, es importante ampliar y renovar el concepto de patrimonio, superando visiones simplistas y convencionales, que integren además al patrimonio inmaterial. En consecuencia, el patrimonio debe ser interpretado desde un enfoque más holístico y plural.

Por último, en lo que respecta al tercer objetivo de la investigación, que pretendía conocer el nivel formativo del profesorado y los conocimientos del alumnado, se observa un nivel de formación patrimonial escaso en la docente, que se traduce en un nivel de conocimiento también limitado en el alumnado. La presente investigación ha detectado niveles de formación docente que precisan de mejora y actualización, para que la enseñanza del patrimonio en el contexto analizado tenga una mayor conexión con los contenidos curriculares y pueda promover aprendizajes realmente significativos que posibiliten no solo el conocimiento del entorno y del patrimonio, sino también su valoración y conservación. No obstante, para ello, será preciso enseñar el patrimonio a partir de las propias experiencias y vivencias del alumnado

con el mismo. Como señalan Marín-Cepeda y Fontal (2020), las experiencias del alumnado son clave para el aprendizaje patrimonial. Al respecto, las experiencias con el patrimonio que hayan experimentado los niños y niñas a través de viajes o visitas a lugares de interés cultural serán esenciales para aproximarles al patrimonio y ofrecerles oportunidades de aprendizaje significativo y experiencial. Junto a ello, otra clave fundamental será partir del patrimonio personal y próximo, haciéndoles partícipes de estos procesos de patrimonialización y profundizando en aspectos fundamentales para la significación del patrimonio, como son los vínculos identitarios, las percepciones y las valoraciones de los participantes.

A tenor de los resultados alcanzados, se denotan carencias formativas a la hora de programar salidas escolares que integren el patrimonio de forma efectiva. Como han señalado algunos autores (Hernández, Guillén y Gurría, 2019), estas carencias formativas, junto a las inseguridades que acompañan al profesorado, provocan que, pese al amplio potencial educativo de las salidas escolares con enfoque didáctico y patrimonial, estas sigan siendo escasas en los contextos educativos. Por ello, es importante reforzar la formación inicial docente y actualizar la formación continua, para que todo ello pueda comportar cambios en la enseñanza del patrimonio. Como ciudadanía y docentes que compartimos una misma sociedad y, en consecuencia, una misma herencia histórica, debemos fomentar la construcción de valores identitarios y vivencias entre los estudiantes para que sean capaces de apreciar aquello que les rodea. Asimismo, también es importante que aproximarnos al patrimonio no solo implique conocer “lo nuestro”, sino también formar en la valoración y respeto de otros patrimonios con los que se identifican igualmente otras sociedades y colectivos. Por tanto, es necesario que las propuestas educativas que se lleven a cabo no solo se trabajen en contextos formales, sino también en contextos no formales e informales, pasando a considerarse el patrimonio como un recurso educativo a nivel de la ciudadanía y no solo en el ámbito escolar (Cuenca, 2016).

Tras todo lo expuesto, el diagnóstico realizado en este estudio apunta hacia la necesidad de incrementar la formación docente para generar un mayor uso de las salidas didácticas de calidad, relacionadas con el patrimonio y los conocimientos sociales y culturales. No obstante, somos conscientes de las limitaciones de este trabajo que, concebido como un estudio de caso, solo se ha centrado en el análisis de un grupo clase. En este sentido, sería interesante ampliar el análisis a otros centros y contextos escolares, tanto de la provincia de Almería como de otros lugares, para establecer comparativas. Como se ha señalado, realizar un estudio de este tipo, que centra el foco de atención en un espacio concreto, posee limitaciones, aunque también permite profundizar en la realidad de las aulas desde una triple visión que integra la perspectiva del alumnado, del docente y del propio investigador/a que observa la práctica de enseñanza.

Referencias

- Arroyo Mora, E. y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Balcázar, P. et al. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad de México.
- Blasco, J. E. y Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 71-84). Editorial Marfil.
- Bonilla-García, M. A., y López-Suárez, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción*, 31(3), 295-319.
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J. y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 205-219. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/444881>
- Cuenca, J. M. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, (1), 22-41.
- Díez Bedmar, M. C., De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2021). Un patrimonio educativo: salidas e itinerarios didácticos por el patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. En S. Jaén Milla (Coord.), *Educación democrática y turismo con memoria* (pp. 164-194). Trea.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 124-126.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M (2013). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio. En O. Fontal (Coord.) *La Educación Patrimonial: Del Patrimonio a las Personas* (pp. 9-22). Trea.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hernández Carretero, A. M, Guillén Peñafiel, R. y Gurría Gascón, J. L. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. En A. M. Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 55-72). Pirámide.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla. 6ª edición.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en educación primaria. Análisis de su uso en La Rioja. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (67), 79-86.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. UAM.
- Ortega, M. J., Contreras, J., Bonilla, A. L. y Martín-Arroyo, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, (14), 26-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2019). Critical citizenship education and heritage education. In E. J. Delgado-Algarra and J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 26-42). IGI Global.
- Santos Guerra, M. A., y De la Rosa Moreno, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, (35), 295-316. <https://doi.org/10.6018/j/298621>

Artículo Original

La aportación de la antropología a la formación integral estudiantil: descompartimentalizando la actividad sustantiva universitaria en el Tecnológico de Costa Rica

The contribution of anthropology to the integral student formation: decompartmentalizing substantive university activity at the Technological Institute of Costa Rica

Désirée Mora Cruz¹  0000-0003-2767-9351

¹Antropóloga social. Docente de la Escuela de Cultura y Deporte. Área de Estudios Culturales. Tecnológico de Costa Rica. Cartago. Costa Rica. Docente de la Escuela de Antropología. Universidad de Costa Rica.

Correspondencia

Correo electrónico: demora@itcr.ac.cr

Fechas:

Recibido: 14/01/2024

Aceptado: 29/02/2024

Publicado: 30/03/2024

Agradecimientos

Al admirado Dr. Vicente Ballesteros Alarcón, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, gran y querido amigo. Gracias por su generosidad en la invitación a ser parte de este número y estimular interesantes reflexiones sobre la importancia de la formación integral sólida y ética para nuestras personas estudiantes universitarias. A mis voluntecos y voluntecas que siempre son una fuente de inspiración, gracias por dejarme tener esperanza en la juventud que se prepara para las grandes luchas venideras.

Financiación

No hubo ningún tipo de financiación.

Conflicto de intereses

Ninguno

RESUMEN

Introducción: Los cursos de Acción Social y VolunTEC del Tecnológico de Costa Rica, han logrado descompartimentalizar la actividad sustantiva universitaria en pro de una formación integral estudiantil. La Antropología Social, ha jugado un papel trascendental fomentando procesos de enseñanza aprendizaje, formación en valores y habilidades para la vida, relaciones comunitarias significativas y cumplimiento de ODS's 2030. Así mismo, ha implementado un espacio pedagógico ampliado mediante la metodología de la integralidad y el ecosistema pedagógico universitario.

Método: En los cursos se emplea la metodología de aula invertida y aprendizaje basado en proyectos sociales. De manera libre, las personas discentes pueden continuar en VolunTEC, a través del desarrollo de experiencias y conocimientos situados, por medio de MAPSS y acercamientos etnográficos bajo el enfoque del compromiso social universitario y la investigación-acción.

Resultados: 98 cursos de Acción Social en 18 años, con más de 2 400 estudiantes. Del 2010 al 2023 han participado 1 147 estudiantes, más de 50 comunidades, en procesos de co-gestión de proyectos, conocimientos y soluciones para la mejora de la calidad de vida. Desarrollo de 30 000 horas de trabajo voluntario. El 98.3% del estudiantado en VolunTEC finaliza sus estudios y logra graduarse del TEC. Se han desarrollado 13 investigaciones.

Conclusiones: La descompartimentalización de la actividad sustantiva universitaria es posible y resulta exitosa para motivar y promover la formación integral y las relaciones co constructivas, dialógica-inclusivas entre docentes, discentes y comunidades, amplía los alcances universitarios e impacto real en la ejecución de los ODS 2030, dotando de pertinencia social al propio quehacer universitario.

Palabras clave: BT (Educación Universitaria); RT (Competencias Sociales); SN (Método Pedagógico).

ABSTRACT

Introduction: The Social Action and VolunTEC courses at the Technological Institute of Costa Rica have managed to decompartmentalize substantive university activity in favor of comprehensive student training. Social Anthropology has played a transcendental role in promoting teaching-learning processes, training in values and life skills, meaningful community relationships and compliance with SDGs 2030. Likewise, it has implemented an expanded pedagogical space through the methodology of integrality, and the university pedagogical ecosystem.

Method: The courses use the flipped classroom methodology and learning based on social projects. Freely, students can continue in VolunTEC, through the development of situated experiences and knowledge, through SSLM, ethnographic approaches under the focus of university social commitment and action research.

Results: 98 Social Action courses in 18 years, with more than 2,400 students. From 2010 to 2023, 1,147 students, more than 50 communities, have participated in processes of co-management of projects, knowledge and solutions to improve the quality of life. Development of 30,000 hours of volunteer work. 98.3% of the students at VolunTEC finish their studies and graduate from TEC. 13 investigations have been carried out.

Conclusions: The decompartmentalization of substantive university activity is possible and is successful in motivating and promoting comprehensive training and co-constructive, dialogic-inclusive relationships between teachers, students and communities, expanding university scope and real impact on the execution of the SDGs 2030, providing social relevance to the university's own work.

Keywords: BT (Higher education); RT (Social Skills); SN (teaching method).

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Mora Cruz, D. (2024). La aportación de la antropología a la formación integral estudiantil: descompartmentalizando la actividad sustantiva universitaria en el Tecnológico de Costa Rica. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 19–49. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.29943>

Introducción

*“Educar la mente sin educar el corazón
no es educar en absoluto”*
Aristóteles

Costa Rica es un pequeño país de 51 000 metros cuadrados en Centroamérica, con una población de casi 5 100 000 habitantes para el año 2022. Su sistema universitario público cuenta con cinco instituciones de educación superior: Universidad de Costa Rica, Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Técnica Nacional, todas agrupadas en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), con más de 125 000 personas estudiantes activas para el año 2023.

Contexto Universitario

El Tecnológico de Costa Rica (TEC) es la segunda universidad pública en fundarse en el país, en el año 1971, su creación respondió a la necesidad de formar generaciones jóvenes de costarricenses en los campos de las ingenierías.

Cincuenta y tres años después, esta casa de enseñanza ha crecido orgánica y sustancialmente, cuenta con cinco sedes en el territorio nacional, alberga más de 13 000 estudiantes y ofrece más de 25 carreras en el campo de las ingenierías, administración de empresas, enseñanza de las matemáticas por computadores y gestión de turismo sostenible, así como diversidad de grados técnicos, másteres y doctorados.

Sobre la vida universitaria estudiantil

Dentro de la organización administrativa del TEC, se encuentran las tradicionales Vicerrectorías de Docencia, Investigación y Extensión, Administración y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos (VIESA), esta última atiende las múltiples necesidades de la vida universitaria de las personas estudiantes de la institución. La conforman siete dependencias, que se encargan de proveer desde becas, residencias, atención psicológica, médica, asesoría vocacional, procesos de matrícula y un muy variado etcétera, hasta la impartición de cursos docentes, la gestión de casas culturales y la conformación de grupos de extensión estudiantil en el área deportiva, artística-cultural y social.

Uno de estos departamentos lo constituye la Escuela de Cultura y Deporte, quien además de ser parte de la VIESA, tiene la particularidad de tener un asiento con voz y voto en el Consejo de la Vicerrectoría de Docencia al ser un Departamento Académico. Esta escuela tiene 51 años de creada y su actividad toca las cinco áreas sustantivas del quehacer universitario: docencia,

extensión, investigación, vida estudiantil y acción social, en las áreas artísticas, deportivas y de Ciencias Sociales.

La propuesta académica de la Escuela de Cultura y Deporte es parte de la currícula de las carreras que oferta el TEC y son de carácter obligatorio para el estudiantado que cursa el nivel de grado universitario, usualmente se insta a que lo matriculen en el primer año de carrera, ya que también fomentan procesos transicionales y de adaptación desde la secundaria a la nueva y retadora vida universitaria. Es en este marco que se puede ubicar la Unidad de Cultura de la Escuela de Cultura y Deporte, la cual está conformada por áreas disciplinares que albergan la actividad docente (artes, estudios culturales y ciencias sociales), conducen la extensiva y la investigativa, contemplando de manera transversal la atención en la vida y el desarrollo estudiantil universitario de manera integral.

Curso de Acción social y la llegada de la autora

Existe un curso que por más de 30 años se ha impartido desde la Escuela de Cultura y Deporte, intitulado Acción Social, el mismo busca, junto con sus homólogos de las áreas de arte y deporte, estimular la formación integral de futuros profesionales en las carreras antes mencionadas.

La autora se incorpora a este tejido académico en enero del 2006 y toma la estafeta del colega Enrique Hernández, antropólogo social costarricense y del sociólogo costarricense Brauny Bogantes, quienes idearon el mencionado espacio pedagógico, con una duración de 16 semanas.

Entre las innovaciones educativas que decidió implementar la autora estuvo el lograr desarrollar lo que ha conceptualizado como un "*ecosistema pedagógico universitario*" que permitiera crear vasos comunicantes efectivos entre las actividades sustantivas universitarias, que a su llegada las encontró profundamente compartimentalizadas entre sí. Todo con el fin de ahondar en el objetivo institucional de una formación integral para el estudiantado.

Es así como actualiza el curso de Acción Social y crea hace 14 años a VolunTEC, un grupo de extensión de voluntariado universitario estudiantil, cuyo norte consiste en el fomento del voluntariado como espacio pedagógico continuado, herramienta mediadora en el proceso de formación estudiantil universitaria y como puente para el establecimiento de una relación dialógica con las comunidades nacionales, desde el paradigma de compromiso social universitario, a través de la investigación-acción como herramienta que facilita la resolución de problemas socio comunitarios, lo que la ubica también dentro de la tendencia de Comunidades de Aprendizaje-Acción.

Métodos

De la integralidad metodológica y el ecosistema pedagógico universitario

Integralidad metodológica

La integralidad metodológica, es un enfoque, una manera de concebir el quehacer universitario como un todo holístico y comprender cómo dicho universo se puede relacionar dialógicamente con las sociedades nacionales de manera práctica y asertiva.

Históricamente, la universidad se ha constituido en un espacio académico de enseñanza superior, ciertamente elitista y centrado en la producción de conocimiento, que hunde sus raíces en la herencia europea medieval y en el positivismo que ha reinado por más de 200 años (Ordine, 2013), este devenir es el que ha promovido la compartimentalización del conocimiento, dividiéndolo y jerarquizando saberes, creando distancias entre las comunidades y el quehacer universitario, pero también fomentando divisiones pronunciadas en las estructuras institucionales, de tal suerte que la compartimentalización se reproduce, una y otra vez en el tiempo, a nivel individual, nacional y regional.

Justo la “Reforma de Córdoba” en 1918, planteó las bases de la actual universidad latinoamericana, que pretendía entre numerosos reclamos el desarrollo integral de las actividades sustantivas, incluyendo la que antes de esta fecha había sido invisibilizada, la extensión universitaria, entendida como “*el fortalecimiento de la función social de la universidad, la proyección de la cultura hacia el pueblo y la atención a los problemas nacionales*” (Tünnermann, 1983).

Este proceso permitió la creación de estructuras universitarias hiperespecializadas en atender una a una, las actividades sustantivas universitarias, compartimentalizándolas, por ejemplo, en vicerrectorías o direcciones de docencia, extensión, investigación y en menor medida de acción social y vida estudiantil.

Aunado a lo anterior, se suma el peligro de la tendencia que denuncian Ordine (2013) y Nussbaum (2010) para el caso de las universidades europeas, pero que bien puede aplicarse a las de la región latinoamericana, a saber, el desarrollo de un proceso de desmantelamiento del estado social de derecho y bienestar, lo que ellos llaman, la *retirada económica del estado*, del universo de la enseñanza y la investigación básica, lo cual implica una degradación paulatina del quehacer universitario en particular, un descenso de los niveles de exigencia y una transformación de la función social universitaria pública, para pasar de instituciones sociales a entidades empresariales (Vallaey, 2012), dando paso a la decadencia del mundo universitario, donde el propio

estudiantado se vuelve cliente y los profesores burócratas o gestores comerciales de las “empresas universitarias”. Lo anterior, implica que el quehacer universitario se redibuja al calor de las demandas del mercado, dando énfasis a la formación de ciertos profesionales, en ciertas áreas rentables, privilegiando la docencia clientelista sobre la extensión con pertinencia social, la investigación a la carta sobre la difusión, divulgación y co creación cultural y menospreciando aquellos saberes poco atractivos para dicho mercado.

Para poder combatir esta tendencia global y fomentar la transversalización de las actividades sustantivas universitarias, es que se presenta el concepto de integralidad, inspirado en el paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1999), entendiéndolo como una visión crítica, una aproximación metodológica que implica procesos tanto inductivos como deductivos de forma holística, que permitan comprender y abordar el quehacer universitario como un todo altamente complejo de manera orgánica, histórica, diversa y sistémica, que es parte de un universo más amplio que corresponde a las sociedades, en este caso centroamericanas y caribeñas en particular y las coyunturas globales en general.

La integralidad metodológica también permite el análisis de qué es lo que se entiende como la misión de la universidad pública centroamericana y caribeña en el siglo XXI y si el discurso se está correspondiendo con la praxis: ¿cómo se relacionan nuestras universidades con el resto del sistema educativo formal (primaria y secundaria)?, ¿qué iniciativas y proyectos se realizan para que el proceso sea armónico o por el contrario hay una brecha entre los sistemas?, ¿estamos “produciendo” un ejército de profesionales de acuerdo a las exigencias del mercado neoliberal o estamos promoviendo ciudadanía, con espíritu crítico, formación en valores y ética social, que se reafirman en la lucha por el bien común, la justicia eco-social y ejercen el compromiso social desde sus profesiones?.

La integralidad metodológica también permite interrogar si los currículos académicos son balanceados: ¿estamos formando ciudadanía integral con una “expertís” sobre cierta área, pero con mirada holística, amplia y humanística a la vez o por el contrario surgen “brutos especializados” que naturalizan el sistema y con poquísima o nula capacidad de análisis y criticidad?, los cuestionamientos pueden ampliarse naturalmente.

Abordaje crítico y sistémico del quehacer universitario

Los procesos que plantea este enfoque abordan a la universidad como una institución multidimensional: orgánica, histórica, diversa, sistémica, política, cultural y sobre todo y por encima de lo anterior social.



Figura 1. Propuesta de integralidad metodológica basada en el paradigma de la complejidad para la formación integral estudiantil descompartmentalizada

*Elaboración propia

Tendencias

A pesar del contexto complejo que enfrentan las universidades públicas de la región latinoamericana, existen tendencias tanto disciplinares, como administrativas y discursivas que proponen otros caminos.

El caso de los países nórdicos, en particular Finlandia, es digno de estudiar, donde se ha aplicado la supresión de las materias compartimentalizadas y se diseñan currículas de enseñanza-aprendizaje por proyectos y temas, de manera multi y transdisciplinar, esto exige un cambio de visión, que entrelaza vida estudiantil, investigación, docencia, extensión y acción social de manera holística y no por secciones como tradicionalmente se ha manejado.

Los movimientos de "Open Acces" o acceso a la información y al conocimiento de manera gratuita, así como las comunidades de aprendizaje-acción democratizan proyectos donde las comunidades empoderadas proponen a las universidades sus intereses en una relación dialógica y no con la visión verticalizada de "transferencia" de conocimientos que muchas de nuestras universidades practican hacia los colectivos comunitarios.

Los casos de inversión en formación profesional y docente desde los ministerios de ciencia y tecnología como fue el caso de Ecuador en la segunda década del siglo XXI; Chile y Brasil antes de la pandemia, entendiendo a la ciencia de manera amplia, apoyando no sólo formaciones médicas, ingenieriles o tecnológicas, sino también a la literatura, antropología, sociología, artes o filología, es decir la supresión cartesiana y positivista de ver ciertas áreas de

conocimiento como útiles y otras como inútiles en función de su “nivel de productividad”, como bien nos explica Ordine, Morin o Nussbaum.

Parece que la sociedad contemporánea está obsesionada con la tecnología, la innovación, el emprendedurismo, pero sin capacidad crítica (tecnocentrismo), sin memoria histórica, sin profundidad analítica, sin capacidad de relacionamiento sistémico con factores sociales, afectivos, éticos, históricos, ambientales y psicológicos, no tiene sentido. Por ejemplo, resulta un espejismo hablar de innovación tecnológica, si aún millones de personas centroamericanas y caribeñas, no tienen acceso a electricidad, agua potable, salud, educación de calidad y miles deben huir de la región en gigantescas caravanas de migrantes hacia futuros poco halagüeños.

Ecosistema pedagógico universitario

Se comprende por ecosistema pedagógico universitario al planteamiento, implementación y proceso de evaluación constante que permita la descompartimentalización de la actividad sustantiva universitaria a saber: docencia, extensión, investigación, acción social y vida estudiantil, en pos de tres grandes objetivos:

- a. la formación integral universitaria en el discente,
- b. gestación de investigaciones con enfoque de acción social y proyectos de extensión pedagógicos con pertinencia social para las comunidades nacionales,
- c. proyección del quehacer universitario de manera dialógica y asertiva que permite la maximización de su quehacer de manera real y conectada con la sociedad que la sustenta, permitiendo el cumplimiento de ODS's.

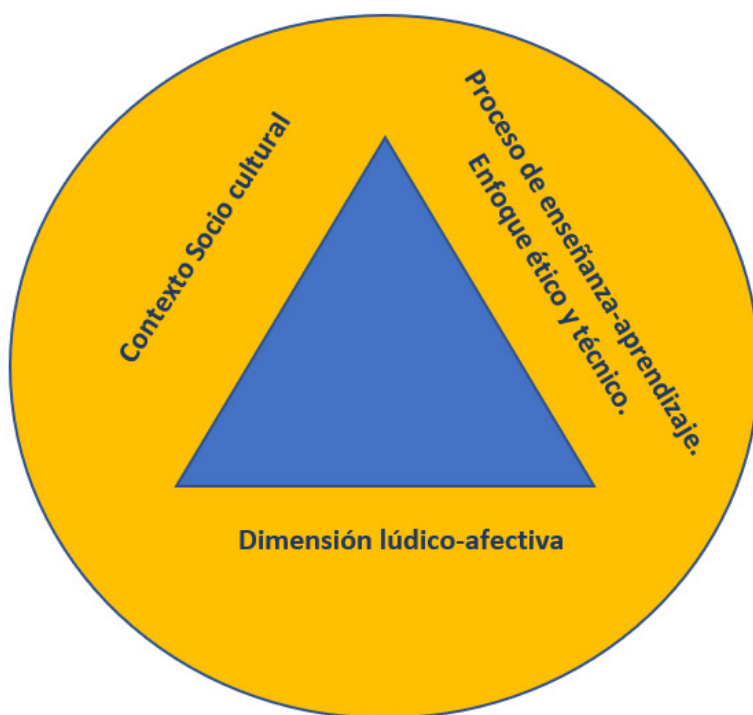


Figura 2: Formación integral y humanista de la persona estudiante

*Elaboración propia

Problematización

¿Qué tipo de docencia se ejerce, cómo se interrelaciona con el resto de actividades sustantivas, cómo se comunica y promueve posturas éticas en las personas estudiantes?, ¿cómo aplican las personas estudiantes sus conocimientos aprendidos en contextos sociales complejos, en sus entornos laborales, en su vida cívica y a través de la extensión universitaria?, ¿cómo el desempeño y desarrollo docente se plasma en proyectos de investigación, vida estudiantil y extensión?, ¿lo que se realiza en investigación alimenta la docencia, la extensión y la vida estudiantil de manera fluida, íntegra y orgánica?, ¿es la investigación no tradicional aceptada, apoyada y promovida en la universidad poniéndola en diálogo con las otras actividades sustantivas universitarias y con “los saberes otros” comunitarios?, ¿se comprende y enfatiza el papel ético y social de la investigación que se realiza y su relación con la docencia, la vida estudiantil, la acción social y la extensión universitaria?, ¿tiene sentido para el estudiantado y sus comunidades de origen la universidad, es significativa como institución, hay devolución e intercambio pertinente, permanente y con sentido social del quehacer universitario?. ¿La universidad apoya la extensión y la acción social dentro de un proceso dialógico entre quehaceres, vicerrectorías, personas funcionarias y estudiantes?, ¿cómo lo hace?, ¿es suficiente?...

El marco conceptual que gira alrededor de la ecología de los saberes y decolonización de la universidad moderna latinoamericana (De Sousa, 2012; Restrepo, 2018), inspira la presente conceptualización que se ofrece una experiencia pedagógica al estudiantado para que pueda enfrentarse a los desafíos éticos con un sólido principio de compromiso social, decidiendo en base a valores éticos fundamentales y asumiendo compromisos de servicio con las comunidades más vulnerables, promoviendo una democratización de recursos materiales, simbólicos y humanos, que coadyuven a una disminución de la brecha social, desde la expertís que cultivan las propias personas estudiantes, siendo a la vez un espacio multidimensional donde docencia, extensión, vida estudiantil, investigación y acción social confluyen en una misma actividad práctica universitaria, en, con y para la comunidad.

Se toma en consideración:

- La formación integral del estudiantado (educación en valores y habilidades para la vida e integradoras).
- El ejercicio del compromiso social universitario.
- La proyección universitaria hacia la comunidad.
- La construcción de saberes conjuntos universidad-comunidad nacional a través de la investigación-acción.
- La gestión de proyectos de extensión y acción social dialógicos que mejoren la calidad de vida de poblaciones menos favorecidas.

- Descompartimentalización de las actividades sustantivas universitarias en un proceso pedagógico, dialógico y orgánico.

Implementación del ecosistema pedagógico universitario: el caso del Curso de Acción Social- VolunTEC

Curso de Acción Social

El Dr. Bernardo Kliksberg, reconocido pionero de la ética para el desarrollo en América Latina, plantea de la siguiente manera el rol de las universidades en el siglo XXI:

"la universidad debe aspirar a la excelencia científica y tecnológica. En un siglo de "conocimiento intensivo" como lo llamó Lester Thurow...El ideal no es dictar una materia de ética en el currículum, sino transversalizar la enseñanza de la ética aplicada, trabajando en cada área los problemas éticos propios de la misma, y en todas, el compromiso con la construcción de un mundo solidario. La Universidad del siglo XXI, el siglo de las grandes oportunidades tecnológicas, pero al mismo tiempo de la pobreza y el sufrimiento social inadmisibles, debe autoreformarse tecnológicamente para ser base del progreso, pero debe, ante todo, renovar sus responsabilidades sociales, para ser más que nunca una referencia de construcción, paz y justicia para los pueblos". (Kliksberg, 2008)

Con dicha premisa es que la autora hace una actualización del curso de Acción Social en el 2010 y crea el grupo de extensión de voluntariado estudiantil universitario, para ensayar la posibilidad de la descompartimentalización de la actividad sustantiva universitaria y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para sus estudiantes.

El Curso de Acción Social, es parte de la oferta de más de 40 "cursos de cultura" que el estudiantado del Tecnológico de Costa Rica puede elegir, de acuerdo con la legislación universitaria vigente, las personas discentes, deben obligatoriamente seleccionar tres cursos de cultura y deporte, para poder graduarse. Cada semestre 25 estudiantes por curso, eligen Acción Social, la autora ordinariamente, suele dar en promedio tres cursos por semestre, esporádicamente se suma otro en verano.

El curso tiene como objetivo principal, la promoción de la formación integral en el estudiantado del TEC, acercándoles a temáticas y áreas del conocimiento en Ciencias Sociales, para complementar su formación académica ingenieril, administrativa o matemática, dando a conocer los aspectos que conforman nuestras particularidades como especie animal, el papel de la cultura en la creación de instituciones sociales, identidades y cosmovisiones diversas, hasta llegar a análisis críticos de nuestra contemporaneidad global y diversa desde la perspectiva de la Acción Social, su devenir histórico y metodológico en América Latina.

El curso de Acción Social se compone de cuatro grandes bloques de contenido:

- El ser humano como un animal social: de culturas, sociedades y otras curiosidades.
- ¿Y las personas ticas? No sólo gallo pinto comemos...: historia, identidad y patrimonio.
- Manos a la obra: del dicho al hecho hay un proyecto: la acción social y el desarrollo humano como estrategias en el mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.
- Nuestro mundo: modernidades, posmodernidades, contemporaneidades y globalizaciones.

Estos se desarrollan en 16 semanas lectivas de manera presencial, con lecciones de hora y cincuenta minutos por semana. Con un enfoque deductivo, aplicando metodologías como el aula invertida o *"flipped classroom"* como se conoce en inglés, la cual es parte de la corriente denominada aprendizaje mixto o *"blended learning"*. La persona estudiante se convierte en el centro de los procesos de aprendizaje-enseñanza y co construye conjunto con la docente en comunidades de aprendizaje, criterios científicos sociales, sobre su realidad, su devenir psico-bio-social, su papel ético y ciudadano, en un contexto socio-ambiental altamente demandante y fluido, a través de técnicas expositivas, análisis de casos y aprendizaje basado en proyectos sociales (ABPS), estos procesos están aderezados con acceso a recursos audiovisuales, cinematográficos, artísticos, IA y otros que el propio estudiantado desee compartir en clase.

Lo anterior permite, que futuros profesionales en ingenierías, administración de empresas y enseñanza de la matemática por computadores, puedan acceder a espacios de conocimiento humanista, ético, científico social que le sea significativo y pueda co crear y apropiarse para su formación integral, permitiendo ampliar los horizontes cognoscitivos, entender el trabajo colaborativo y multidisciplinar, pero también re pensarse como actores y actrices sociales éticos ante sus profesiones, su comunidad y su rol en una institución social como es la universidad pública en Costa Rica, en Centroamérica y en América Latina y cuan privilegiados son al poder ascender socialmente gracias a la visión de bien común que implica una institución universitaria pública en la región, pero por encima de todo esto, los retos y la necesaria implicancia personal por la lucha en pos de la justicia eco social que aún y de manera acuciante continúa en el sur global.

Este primer acercamiento a lo social y ético en el aula, a nivel académico, entendiendo la teoría social y conociendo "el saber hacer" de la gestión de proyectos desde la perspectiva de Acción Social, se concatena con la oferta práctica del grupo de extensión de VolunTEC, la cual es de carácter libre, y que habilita la posibilidad de profundizar lo aprendido en una experiencia

comunitaria real y significativa a través de la investigación-acción y el establecimiento de relaciones dialógicas con las comunidades nacionales.

Finalmente, es importante subrayar que los saberes co construidos en campo entre la docente, las personas estudiantes y la comunidad en la sinergia investigación-acción, extensión, vida estudiantil y docencia ampliada, alimentan la actualización de los contenidos del propio curso introductorio de Acción Social.

VolunTEC+Social Lab: Ingenier@s con corazón

Sistémica e históricamente, el TEC se ha constituido en un espacio abrasivo para las personas estudiantes, cuya tasa de deserción ha sido tradicionalmente alta (en la década de los 80's alcanzó porcentajes de hasta un 64%, siendo en la segunda década del siglo XXI un 25.7%) especialmente en el segundo año de ingreso (Fernández Martín et al, 2019).

Es en este contexto que surge VolunTEC en el año 2010, naciendo como un espacio disruptivo en esta escena, por un lado, para ofrecer un ámbito de convivencia estudiantil psico-bio- social positivo y balanceado con metodologías pedagógicas que fomenten la salud mental, la formación en valores y habilidades para la vida e integradoras, tejido socio afectivo e identitario de acompañamiento entre pares, coadyuvando a la permanencia exitosa, pero sobre todo feliz y plena en la universidad dentro de un contexto multidisciplinar e intercultural, que a la vez atiende el compromiso social universitario con las comunidades, a través de intercambio y co-creación de saberes y relaciones dialógicas.

Es importante señalar, que las personas estudiantes que deciden ingresar a VolunTEC lo hacen de manera libre, no hay ningún tipo de exigencia curricular, ni incentivos como becas o creditaje, lo hacen por su interés en profundizar en su experiencia pedagógica, por altruismo y deseos de tener una experiencia universitaria y comunitaria significativa. Necesariamente esto ha implicado la fusión en dicho espacio pedagógico, de las actividades sustantivas universitarias más la vida estudiantil, como un continuo holístico e integrado, balanceando los aprendizajes de la propia carrera con los aprendizajes socio-psico-bio-afectivos, a través de proyectos y resolución de casos multi y transdisciplinarios, que no solo impliquen aprendizajes compartimentalizados por materias y con la respectiva madurez, realizados no solo en las aulas, sino con comunidades (importante la preposición con y no en). También se relaciona con proyectos comunitarios dialógicos que permitan compartir saberes y no solo "transferencia de conocimientos", fomentando una relación estudiante (universidad)- comunidad, asertiva, no únicamente en base al conocimiento técnico, sino también a los afectos, la ética y la identidad, la universidad como parte integral de la comunidad, pero también la comunidad en la universidad, relaciones multidireccionales, intergeneracionales y

sostenidas en el tiempo (existen casos exitosos de este tipo de programas de inserción de la tercera edad en carreras regulares, voluntariado, incubadora de empresas, proyectos con escuelas y colegios, trabajo con poblaciones vulnerabilizadas e históricamente discriminadas, en la historia universitaria centroamericana, pero que desafortunadamente no constituyen la regla en el quehacer universitario).

El ejercicio de la ética social integral (derechos laborales, salud para todas las personas, democratización de recursos, protección ambiental y ecología, bien común, distribución de riquezas de manera equitativa, justicia social), implica la vinculación con la integración social de la universidad y la relación universidad-sociedad-estado en Centroamérica y el Caribe, así como la integración de la docencia, la vida estudiantil, la investigación y la extensión en las universidades públicas en nuestra región.

VolunTEC tiene características de “laboratorio social”, es una herramienta pedagógica que extiende la formación integral de estudiantes más allá de la universidad, a través del desarrollo de experiencias y conocimientos situados, con una metodología profundamente participativa, bajo el enfoque del compromiso social universitario. El objetivo principal con el que se creó es:

“Desarrollar un espacio de voluntariado para la formación integral de las personas estudiantes del TEC mediante la participación en proyectos socioculturales, medio ambientales y educativos que promuevan la sensibilización a la diversidad cultural, al humanismo y el ejercicio del pensamiento crítico; que coadyuve a su permanencia, bienestar exitoso y satisfactorio en la institución contribuyendo al desarrollo integral del país, especialmente de comunidades históricamente vulnerabilizadas” (Mora, 2010).

Metodología

El enfoque metodológico es constructivista - dialógico, la docencia, la extensión y la investigación-acción se encarnan a través de actividades basadas en experiencias ricas en contextos interculturales, fomentando el intercambio de buenas prácticas multidisciplinares entre pares y acentuando la relación dialógica entre las actividades sustantivas universitarias, las personas estudiantes (su vida estudiantil) y comunidades participantes.

Dicho enfoque se complementa con otras metodologías que se señalan en la tabla 2, desde “la solidaridad como encuentro”, cuyos autores son María Paloma Guardiola Albert y Alberto J. Diéguez, y que “significa el compromiso de reconocer y encontrarse con la injusticia y el sufrimiento humano y no quedarse indiferente ante él” (Guardiola y Diéguez, 1999), desde la perspectiva profesional y personal.

También se toman muy en cuenta los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS) y su respectiva consecución:

Figura 3. ODS's atendidos en los proyectos que se desarrollan en VolunTEC



*Elaboración propia

A través de una serie de experiencias pedagógicas, metodologías y técnicas que concatenan la docencia-investigación-acción-extensión-vida estudiantil en un solo espacio dialógico en el marco del enfoque de integralidad metodológica y ecosistema pedagógico universitario.

Tabla 2. Principales métodos y técnicas empleados en el proceso de integralidad metodológica para el ecosistema pedagógico universitario propuesto

Area sustantiva	Ejes transversales	Método	Técnica
Docencia	Formación en valores: protagoniza no solo la pedagogía de contenidos técnicos, sino también con el estímulo de habilidades para la vida y la aplicación de un sistema de valores solidarios (el respeto al otro, inclusión, la empatía social, la equidad de aportes y de participación, la democratización de los recursos, enfoque de género, decolonización del pensamiento, interculturalidad y diversidad, resolución de conflictos de manera pacífica, justicia eco-social, etc.)	Aula Invertida	CAP (conocimientos, aptitudes y prácticas) Dossier
Investigación-acción social	Antropología aplicada: norte conceptual y práctico, sobre cómo combinar las actividades universitarias sustantivas	Metodo etnográfico	Conocimiento situado Fases diagnósticas: entrevista a profundidad, observación participante, panel de personas expertas, historias y relatos de vida.
Extensión	Formación en valores. Cumplimiento ODS's Ejercicio ético Empatía Intercultural	Co-gestión de proyectos comunitarios	Conocimiento situado: giras a campo MAPSS ABPS (aprendizaje basado en proyectos sociales) Monitoreo y evaluación
Vida estudiantil	Salud mental Manejo emocional y del tiempo de manera asertiva Relacionamiento con sus pares	Aprendizaje lúdico-ético	Grupos focales Conocimiento situado Actividades artísticas y deportivas

*Elaboración propia

Buscando la formación integral del patrimonio social en el contexto universitario, desde VolunTEC se plantean las siguientes áreas y campos de desarrollo:

Áreas sustantivas del voluntariado estudiantil universitario como espacio pedagógico:

- Acción formativa (capacitaciones, valores, etc.)
- Acción dialógica (comunidad-universidad u ONG)
- Acción sinérgica (cambios efectivos en la mejora de la calidad de vida comunitaria)

Campos temáticos de trabajo:

- Voluntariado ambientalista
- Voluntariado social
- Voluntariado artístico-cultural
- Voluntariado deportivo
- Voluntariado cívico-conceptual (políticas, investigación, formación, abordaje, congresos, encuentros, difusión e internacionalización)

VolunTEC se organiza a través de ocho subprogramas generales, que están coordinados por estudiantes líderes que cuentan con dos años de formación previa, a continuación, se enumeran algunos:

1. 1) *Programa de Capacitación* (se le ofrece al estudiantado voluntario, para que puedan desarrollar habilidades en ámbitos relacionados a las necesidades comunitarias, gestión de proyectos y formación en valores, el área de capacitación es muy amplia y se requiere realizarla al menos dos veces al año).
2. 2) *Programa de acompañamiento comunitario* (consiste en desarrollar programas de fortalecimiento de capacidades comunitarias e individuales en comunidades en riesgo social y/o ambiental durante dos años).
3. 3) *Voluntades* (programa de voluntariado de corta duración para apoyar en actividades puntuales: organización de eventos, atención de público, jornadas de limpieza, ecología, etc.)
4. 4) *Internacionalización* (somos miembros de la REDUNIVOCES e IAVE, así como gozamos de convenios con universidades a nivel mundial).
5. 5) *REDUNIVES* (Red universitaria estatal de voluntariado, CONARE).

¿Por qué Volun-Tec es un grupo de extensión?: Sobre la extensión universitaria como parte indivisible de la docencia, investigación, vida estudiantil y la acción social.

La práctica de la extensión universitaria no es una sola a lo interno de la universidad, es un área heterogénea que se ve influenciada por quién la practica, dependiendo de la formación y la generación profesional, el marco teórico al que se adscribe, si es que se ha meditado sobre ello, en el caso del TEC, persiste en muchos de sus discursos y prácticas de extensión una visión más conservadora y tradicional, verticalizada por excelencia que se ciñe a

la cosmovisión de “transferencia de conocimiento”, desde una institucionalidad como centro detentora del saber y comunidades depositarias de dicho conocimiento, sin el fomento de relaciones dialógicas o co participación comunitaria.

Magdalena Fresán Orozco señala, a lo largo de su ensayo, la necesidad de eliminar el carácter ornamental de la extensión y su uso como actividad subordinada y, a veces, orientada al culto de la personalidad de la política universitaria, sin lineamientos ni objetivos, y con un carácter de promoción interna universitaria, y -podríamos agregar también- para uso de la imagen “corporativa” universitaria (Fresán, M. 2004).

Este enfoque “transferencista”, desde el punto de vista de las autoras Solano y Mora (2009), implica una seria limitación de percepción de la relación universidad-sociedad, ya que transferir en este contexto parece implicar una relación verticalizada, jerarquizada, donde la universidad posee una verdad que puede transmitir a sectores de la sociedad desde una relación unívoca, unidireccional y unilineal; es decir, la sociedad no interactúa con la universidad ni comparte con ella otros conocimientos.

En este sentido, numerosos textos, como el Marco de referencia de las universidades mexicanas, así como trabajos en Argentina, Colombia, Cuba y Costa Rica evidencian que a esta actividad universitaria no se le concede su importancia sustantiva como a la docencia y a la investigación. Es por ello, que la propuesta de VolunTEC resulta innovadora en el contexto del TEC, donde se propicia un punto de confluencia entre la docencia, la extensión, la investigación, la vida estudiantil y la acción social, entretejiendo producción académica con praxis en un contexto comunitario desde relaciones horizontalizadas y dialógicas docente-estudiantes- comunidad.

Los autores Menghini y Fernández (2003), argentinos, señalan que efectivamente la acción social es la función que menos desarrollo ha tenido en las universidades argentinas y que también es la que menos sistematización e investigación ha recibido; pero además, explican que en el marco de los procesos de ajuste presupuestario y de las políticas neoliberales, la extensión pasó a ser entendida en términos mercantiles, fundamentalmente como venta de servicios, dejándose de lado otras concepciones que apuntan a la solidaridad, la construcción de espacios democráticos, etc.

Un grupo de extensión de voluntariado, responde perfectamente a la necesidad de que la vida universitaria en general y la estudiantil universitaria en particular, puedan atender satisfactoriamente a las demandas de sociedades tan disímiles como las de América Latina, a través de la cultura del voluntariado y sus valores (solidaridad, altruismo, criticidad, aprender y servir, entre otros), como una herramienta propositiva, dialógica entre la universidad y las comunidades, que promueva el desarrollo material, humano, ambiental y simbólico de nuestras sociedades.

Vida Estudiantil Universitaria

El voluntariado en este contexto se entiende como un proceso que complementa la formación académica universitaria y provee de una experiencia integral al estimular la sensibilización social de las personas estudiantes universitarias, permitiendo espacios dialógicos de encuentro entre miembros de la comunidad universitaria y la comunidad nacional en general, además de incentivar experiencias significativas en su vida como personas estudiantes universitarias. Para ello la universidad contempla las acciones voluntarias como parte de la currícula ofertada a estudiantes, incluso como un eje transversal dentro de los cursos ofertados, que les permite poner en práctica lo aprendido en el campo social, proveyendo de los recursos necesarios para que puedan crearse los proyectos de voluntariado universitario, este enfoque implica abordar al voluntariado como un derecho para el estudiante, cuyo aporte es la donación de su tiempo, compromiso, habilidades y destrezas al servicio de la sociedad que le permite recibir una educación universitaria accesible, pública y de calidad, la ganancia social es el ejercicio de una ciudadanía joven, bien llevada, reflexiva, cuidada, asertiva y aprensiva (Mora, 2022).

El voluntariado implica en su esencia tomar a la solidaridad como un valor social irrenunciable, que persigue como fin último el bien común, donde el voluntariado presenta dos elementos:

- las prácticas de colaboración social (el voluntariado como actividad social de las personas)
- la institucionalización de estas prácticas de colaboración social (Madrid, 2001).

Volun-Tec lucha por abordar la equidad como un instrumento que permita la armonía social en la dinámica que el país está viviendo, al respecto Bernardo Kliksberg en su libro *Hacia una Economía con Rostro Humano* afirma que: “estudios recientes indican que las personas que en sus años jóvenes participaron en programas de interés colectivo y actividades extracurriculares tenían el doble de probabilidad de ser voluntarios en edades posteriores. La cultura, los valores y la participación van moldeando una identidad cívica dispuesta a aportar a la comunidad” (Kliksberg, 2003, p. 174).

Lo cual nos lleva a la idea de que a través de esta iniciativa podemos lograr empoderar socialmente no sólo a los sectores en riesgo social con los que se trabaja y se co crea, sino que también puede constituir una oportunidad para que estudiantes y docentes del TEC puedan comprender la capacidad positiva de transformación de la realidad social, que tenemos, tanto como colectivo así como individualmente, esta se está constituyendo en una experiencia de vida transformadora a nivel social, económico, ambiental, emocional e histórico, con una visión de respeto a las idiosincrasias y realidades históricamente estructuradas de las comunidades, logrando establecer una relación dialógica entre las partes para conformar un equipo comunitario-universita-

rio que proponga, ejecute, evalúe y retroalimente, en equidad de condiciones propuestas para abordar los problemas de la comunidad (relación dialógica se entiende como la relación horizontal, equitativa, respetuosa, afectivo-cognitivo, profesional que se construye entre los actores sociales universitarios y los actores sociales comunitarios, que permite la generación de capacidades tanto individuales como colectivas que promueve una participación proactiva desde lo local hacia lo regional, respetando idiosincrasias, cosmovisiones y tomando en cuenta las necesidades manifiestas y ocultas tanto del grupo universitario como el comunitario).

La equidad social como una herramienta cognitiva es importante en este proceso, está profundamente relacionada con el acceso de los miembros de la sociedad a los recursos sociales (salud, vivienda, educación), económicos, culturales, psico-emocionales, políticos, históricos, materiales, simbólicos en general, entre otros, con los que cuenta la sociedad en la que se desarrollan.

La movilidad social es una de las condiciones para una mayor equidad en la sociedad. Los proyectos de voluntariado que persiguen la mejora en la calidad de vida y el empoderamiento socio-cognitivo, inciden en la ampliación de la inclusión social, distribución del ingreso, inserción al mercado laboral, apropiación de los bienes socio culturales y en general en el desarrollo de capacidades individuales y sociales.

A la universidad pública le compete un compromiso de democratización social de las oportunidades de acceso. Buscar la equidad en estos términos, obliga a reconocer las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales de las comunidades.

Acción social y Voluntariado

VolunTec está inmerso dentro de un contexto científico-social mayor que se denomina Acción Social, el cual implica el trabajo directo en el campo con comunidades y la atención de sus necesidades desde una perspectiva integral y con una relación horizontal y dialógica entre las personas que intervienen.

La Acción Social es la cooperación entre (por lo menos) dos actores sociales (individuos o grupos) que coordinan sus acciones instrumentales para la ejecución de un plan de acción común. En este sentido metodologías etnográficas acompañan de manera ideal, la praxis de la Acción Social.

Por otra parte, para Gonzalo Berzosa (1997): “el voluntariado está comprometido con el desarrollo humano y social, requiere que el voluntariado actúe en equipo y de forma organizada. El voluntariado es un nuevo estilo de actuación en la comunidad y es un campo privilegiado para impulsar la participación de los ciudadanos, para fomentar valores, alternativas, cosmovisiones, dinámicas positivas transformadoras: fomentar valores de disponibilidad, de sentir con el otro, con el que sufre, con el compañero”.

Un concepto clave dentro de este planteamiento es el “trabajo con comunidades”, ya que se pretende tanto en la Acción Social como en el voluntariado la construcción de una “relación dialógica” con quienes se desarrolla un proyecto de trabajo común, es decir, que tanto los profesionales (docentes y estudiantes) son facilitadores de los procesos cognitivos y prácticos que vivirá la comunidad, provocando el nacimiento de un conocimiento común que la comunidad construye como suyo y podrá vincular con su propia realidad de forma natural, al ser generado por todos los protagonistas de la escena social.

Al respecto Aranguren manifiesta: “Se trata de potenciar los procesos de promoción y crecimiento de las personas y colectivos con los que se realiza la acción solidaria. (...) Los proyectos no son fines en sí mismos sino medios de crecimiento y desarrollo humano de aquellos con los que intentamos caminar. Los proyectos forman parte de un proceso global de promoción humana, de dinamización comunitaria en el territorio, de autogestión de los propios problemas y soluciones, de ayuda mutua y de invención de nuevas formas de profundización en la democracia de base” (Aranguren, 1997).

Voluntariado y formación académica

La academia entre otras metas persigue el fomento del pensamiento crítico en las personas educandas, VolunTec en su parte de docencia y formación resulta ser un laboratorio social de aplicación, ejercicio y experimentación multi y transdisciplinar, dota de experiencias afectivas positivas, del ejercicio ético y real de su sistema de creencias y conocimientos profesionales y personales; además permite comprender de manera práctica y clara la vinculación y participación de la universidad con la comunidad y ejercer una ciudadanía activa, consciente, crítica y socialmente responsable.

El voluntariado como mecanismo de integración social

Madrid(2001) indica al respecto que: el voluntariado aporta respuestas a cuestiones de orden político, social y económico, favoreciendo la integración del conjunto social (con los principios de solidaridad y rechazando el asistencialismo y el paternalismo), el voluntariado aporta legitimación a la actuación del poder estatal (podría reemplazarse por el término universidad) en materia de protección social y promueve la restauración de la responsabilidad de los ciudadanos en relación a sus conciudadanos (diríamos el compromiso social universitario).

Metodología de aprendizaje y servicio solidario

Las propuestas metodológicas de aprendizaje y servicio solidario o MAPSS, son iniciativas que: *“quieren dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social a los estudiantes universita-*

rios. No son prácticas de voluntariado aisladas del conjunto de conocimientos y competencias que procuran asumir los distintos planes docentes de una titulación, si que son propuestas docentes que enfatizan en cada titulación enfoques orientados con el objetivo de que el estudiante se implique y se comprometa más con la comunidad y en el ejercicio de responsabilidad ética que desde su futura profesión, tendrá que ejercer.” (Martínez, 2008, p. 8)

Al respecto Miquel Martínez de la Universidad de Barcelona, señala a la metodología de aprendizaje y servicio, como un medio que permite la construcción de ciudadanía activa en la universidad (principio vital del liderazgo cívico, político-social), y comenta que en la actualidad el mundo demanda del estudiantado universitario una mayor formación para poder participar de los asuntos públicos propios de una ciudadanía activa, en definitiva un mundo plural en el que vivir, complejo de comprender y que requiere transformaciones en aras de una mayor justicia y equidad, en buena teoría la educación universitaria pública tiene el deber de colaborar en la transformación de nuestra sociedad en una más digna, justa, inclusiva, cohesionada y equitativa.

El ideal es permitir que las nuevas generaciones adquieran las competencias necesarias para poder vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel profesional, como laboral y comunitario, esto es el sentido de la formación integral en su praxis más pura, formación no sólo de profesionales estandarizados, sino de ciudadanos críticos y conscientes, pero Martínez advierte que este compromiso educativo con frecuencia se destierra de las propuestas docentes que conforman el modelo formativo de las diferentes titulaciones. Sin duda alguna, la formación ética (en valores en su amplia expresión) y ciudadana de las personas universitarias, es un factor que le imprime calidad a la oferta académica universitaria.

Según Martínez (2006) y a partir de la declaración de Berlín, tres son las dimensiones identificadas en cuanto a la función universitaria formativa, desde la función ética de la universidad en la sociedad actual:

1. La formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones (indicador de calidad).
2. La formación ciudadana y cívica de sus estudiantes (necesidad de colaborar).
3. La formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto personas (aún sin aplicar plenamente).

Martínez (2008) señala que hay tres vías fundamentales de aprendizaje ético:

- mediante el ejercicio (los contextos de aprendizaje y convivencia en la universidad son espacios de transmisión informal de valores entre iguales y entre estudiantes y profesorado, eventualmente a nivel comunitario).
- por observación (los modelos de comportamiento que muestra el profesorado, la institución universitaria en su conjunto, y los que se observan en los

espacios de aprendizaje práctico y en el prácticum más cercanos al futuro ejercicio profesional del estudiante).

- por construcción autónoma y personal de matrices de valores (aprendemos éticamente mediante la elaboración y construcción autónoma y personal de matrices de valores).

Todo lo anterior, constituye la formulación de competencias transversales (éticas, psico-afectivas y sociales, además de las cognitivas y profesionales), lo cual implica un compromiso programático y no sólo declarativo en la formación del compromiso social del estudiantado y titulaciones en las respectivas carreras.

Martínez enfatiza que un modelo centrado en competencias requiere aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, pero también, y de manera especial, informativos y conceptuales, hace falta también saber movilizarlos, un modelo formativo auténtico orientado al logro de competencias en contextos universitarios debe ser un modelo denso en contenidos y, a la vez, un modelo que prepare al estudiante para manejarlos ágilmente en función de su movilización para abordar situaciones reales a su vida, primero como aprendiz y estudiante, y después como titulado en el mundo profesional.

Las propuestas de MAPSS combinan estos dos elementos: aprendizajes de contenidos, es decir adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales, combinan estos dos aspectos la intención de preparar al estudiante para abordar mejor, situaciones que comporten implicaciones sociales y éticas tanto en su futura dimensión profesional como ciudadana, lo cual permite resignificar desde un espacio más activo, asertivo y significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas educandas, incluso promoviendo una estadía y permanencia exitosa en la universidad, más agradable y plena de sentido, que coadyuva a la merma en la deserción universitaria.

Un aprendizaje en el territorio, un aprendizaje situado y significativo, hace de la realidad sociocultural de las personas estudiantes una fuente de aprendizaje relevante, en complemento con aprendizajes en el aula, pero a la vez suponiendo mayor comprensión de lo que es el compromiso social y ejercicio ciudadano para una mejor inclusión social.

Por su parte María Nieves Tapia, señala la calidad académica y responsabilidad social, como dos culturas universitarias que pueden ser unidas a través del enfoque de aprendizaje y servicio solidario, ella hace la siguiente y muy interesante cita: “para algunas universidades, el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente, y la excelencia académica su mejor instrumento” (Universidad de Tucumán, Argentina, citado por Nieves, 2008).

Nieves hace un recuento del establecimiento tradicional de la cultura organizacional universitaria: docencia, investigación y extensión, indica que a cada

una de estas misiones suele corresponder una estructura organizativa específica, cuya cultura institucional, suele ser aislada e incluso confrontarse entre sí. Esto provoca en numerosas ocasiones antinomias como: extensionistas y científicos, donde el docente que quiere promover compromiso social es considerado por otros que creen que cualquier actividad solidaria es una potencial pérdida del tiempo indispensable para garantizar la excelencia académica. Indica además que esta posición es anticuada y parte de visiones extremadamente reductivas tanto de la calidad académica como de la misión social de la universidad. MAPSS para la autora constituye un punto de encuentro entre ambas, que puede ayudar a zanjar las distancias.

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro ambiental y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas”. (UNESCO, 1998)

La autora plantea tres modelos de la educación superior:

1. El modelo tradicional.
2. La educación superior al servicio de las demandas del mercado.
3. Hacia un modelo integrado y superador: responsabilidad social y aprendizaje de servicio solidario.

En este último modelo la universidad es parte del conjunto de la comunidad, no está aislada ni supeditada a la demanda del mercado, la comunidad no es una destinataria ni un cliente, es un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales y las iniciativas solidarias en conjunto con la comunidad son una forma de aprender e investigar para estudiantes y docentes.

Además este diálogo interdisciplinar permite llegar a un entendimiento integral de los problemas complejos que aquejan a la sociedad, en conjunto con los miembros diversos de la misma (participación ciudadana de base) y el papel ético que juegan todos estos actores y actrices sociales y la comunidad universitaria puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimientos diversos, aprendiendo de los saberes populares, este tipo de educación solidaria recupera, la misión esencial de formación integral, articulando la excelencia académica con el compromiso social, asumiendo un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad.

La académica Laura Campo desarrolla la excitativa de visualizar el aprendizaje y servicio en la universidad como una propuesta pedagógica, integrándola como un servicio a la comunidad con el aprendizaje, parte del servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores a cargo de las diferentes instituciones educativas (Campo, 2008, p.

81), ambas deben ser actividades coordinadas, articuladas y coherente (Puig, 2006, en Campo, 2008), potenciando y ampliando la dimensión de ambos ámbitos. Así como Jaume Carbonell e Isabel Carrillo plantean la educación en valores como vivencia, desde las prácticas de cooperación en los planes de formación universitarios.

Las actividades de MAPSS son definitivamente vivenciales y persiguen la resolución de problemas reales o la mejora sustantiva de situaciones específicas, para no caer en el activismo sin sentido, se requiere que en la actividad de MAPSS se dé el ejercicio de la capacidad y el bagaje cognitivo que permita establecer conexiones entre lo que se hace y sus consecuencias (Guichot, 2003, tomado de Campo, 2008).

Compromiso Social Universitario, como marco ético para el voluntariado

Siguiendo a Cecchi y otros (2009), la Responsabilidad Social Empresaria (RSE), es relativamente novedosa en el campo de la Universidad. Si bien, como dice F. Valleys *"la universidad no es ni debe ser una empresa"* (Vallaey, s/d), la ética debe atravesar todos los estamentos y actores sociales, constituyendo un nuevo escenario que impregna de una manera diferente la vida académica en su conjunto. Cecchi y compañía entienden que estos conceptos se profundizan, con la expresión de Zurita Chávez quien afirma que: *"... una universidad socialmente responsable es la que se hace cargo de la historicidad de la comunidad a la que pertenece, de su entorno global, de sus tradiciones y de sus innovaciones, de su memoria, de su presente y de las tareas que tiene por delante"* (Zurita Chávez, 2006).

Sin embargo, no hay que confundir responsabilidad social universitaria, con compromiso social universitario que están íntimamente ligados, pero poseen matices diferenciadores (Cecchi et al, 2009). La UNESCO (1998) ha reiterado como uno de sus principios centrales el promover una "educación de calidad igual para todos", esta afirmación en particular es la que Cecchi y otros, comprenden como la base del compromiso social de todas las universidades. Ellos dan un ejemplo para entender el alcance de dicho principio en el marco de la universidad argentina y latinoamericana, citando a Rojas Mix, quien expresa que *"...es preciso agregar a este principio al menos dos vectores: el de finalidad y el de identidad"* (Rojas Mix, 2007). El autor indica que *"la finalidad de la universidad no es servir al capital privado, sino al bien público"* (Rojas Mix, 2007). Se trata de formar un profesional-social, intelectualmente preparado para ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y de ser humano. Mientras que *"...la identidad o las identidades, las encontramos en la cultura, relacionándose armoniosas en la diversidad cultural y fundamentales en la idea de paz..."* (Rojas Mix, 2007). Según este autor, el compromiso social universitario es amplio en tanto está vinculado *"...a la*

reproducción y perfeccionamiento del modelo social: la equidad, la ciencia, la eficiencia profesional, la cultura y la identidad, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica y de la universalidad del saber, y la creación de masa crítica” (Rojas Mix, 2007).

En este sentido, Huergo propone: “...abrir microespacios de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas (docentes, de investigación y de extensión), e inscribir microprácticas que hagan efectiva la construcción de ese compromiso... [lo cual] contribuye a desplazar el compromiso social de la Universidad desde posiciones meramente discursivas, hacia construcciones prácticas relacionadas con esa línea de formación del compromiso social, tanto institucional como del universitario (sea desde su actividad académica o profesional)... [y posibilitan]...la conexión de las aulas con la sociedad y sus sujetos” (Huergo, 2006).

Los jóvenes que viven una experiencia de voluntariado a través del desarrollo de conocimientos, capacidades y oportunidades, estarán mejor preparados para asumir su compromiso político con el desarrollo de sociedades igualitarias y democráticas, así mismo la integración de docentes, investigadores y estudiantes, porque ello proporciona la presencia de “miradas y estrategias diversas”. En todas las situaciones, la acción del voluntariado universitario implica un proceso basado en la articulación de actores y organizaciones, representantes del Estado, de organizaciones o de movimientos de la sociedad civil y de organizaciones de base que cooperan por una necesidad mutua y comparten los riesgos a fin de alcanzar un objetivo común. Su fortaleza reside en la consolidación de una cultura política, que debe estar sostenida en aspiraciones que superen el cortoplacismo y promuevan una percepción de conjunto de los problemas sociales y de las estrategias más pertinentes para su superación (Cecchi y otros, 2009).

Resultados

¿Cómo ha articulado en la praxis el binomio Curso de Acción Social-VolunTEC, todo lo anterior?

Desde una perspectiva procesual, el estudiantado ingresa al curso de Acción Social, donde se familiariza con los contenidos teóricos básicos de la mirada antropológica, se incentiva la discusión crítica, el análisis geo político y socio glocal, se reconocen saberes humanísticos y científicos sociales así como elementos fundamentales en la gestión de proyectos socio comunitarios y se reflexiona sobre su papel ético como futuras personas profesionales y ciudadanas en la gestación de tejidos sociales justos, sanos e inclusivos.

En un segundo momento, aquellas personas estudiantes interesadas en desarrollar en la praxis todo lo aprendido en clases, pueden continuar en VolunTEC, sumando a su proceso académico de enseñanza-aprendizaje, el de

formación en valores y ética, en la praxis social por medio de la extensión que se ejerce desde el grupo de voluntariado estudiantil inmerso en vida estudiantil y la investigación- acción con otros pares estudiantiles y comunidades nacionales, para la resolución de problemas sociales y la mejora de la calidad de vida de nuestra sociedad.

A continuación, se presentan de manera muy sucinta, los principales resultados de este periplo académica:

Docencia

- La autora ha impartido 98 cursos de Acción Social en los últimos 18 años, lo cual implica la atención de más de 2 400 estudiantes, de todas las carreras que ostenta el TEC.
- Planteamiento de herramientas teóricas tales como metodología de la integralidad y el ecosistema pedagógico universitario, basada en las experiencias finlandesas que han suprimido las materias compartimentalizadas y los movimientos educativos en “Open Acces” y comunidades de aprendizaje-acción.
- En la evaluación el 96% del estudiantado manifiesta un grado alto de satisfacción sobre el desarrollo y contenidos del curso e indican que el 83% de los contenidos han sido novedosos y le han aportado a su formación cultural general.

Extensión

- Entre el periodo del 2010 al 2023 han participado 1 147 estudiantes de las cinco sedes universitarias del TEC en VolunTEC.
- Establecimiento de relaciones dialógicas con más de 50 comunidades vulnerabilizadas nacionales, en procesos de co- gestión de proyectos, co-creando de conocimiento y soluciones para la mejora de la calidad de vida de dichas comunidades.
- Inversión de más de 30 000 horas de trabajo voluntario a nivel nacional e internacional.
- Desarrollo de más de 180 iniciativas de gestión de proyectos comunitarios, con especial énfasis en el ámbito social y ambiental, desde la multidisciplinariedad, todos estos proyectos han implicado procesos diagnósticos desde la investigación-acción, misma que es realizada tanto por estudiantes, como por miembros de la comunidad y docentes de manera conjunta.
- Los proyectos, iniciativas e investigaciones se han orientado desde seguridad alimentaria, prevención y mitigación de desastres, ferias de la salud, saneamiento y protección hídrica, reforestación, manejo de residuos comunitarios, hasta alfabetización tradicional y digital, apoyo pedagógico a estudiantes de secundaria en matemáticas, emprendimiento agro productivo, robótica e informática, capacitaciones en derechos sexuales y reproductivos, autocuidado, salud mental, estilos de vida sanos, manejo de afec-

tividades, resolución de conflictos de manera pacífica, encadenamiento productivo, proyectos de turismo rural sostenible, combate a la corrupción, manejo asertivo de las economías familiares y un importante y nutrido etcétera, todo con enfoques de género, contra la desigualdad, lucha por justicia eco social y tomando muy en cuenta la resolución de los ODS's.

- Implementación de conceptualizaciones académicas y metodológicas en el aprendizaje *in situ* de las personas estudiantes y de las personas miembros de comunidades en contextos sociales reales y diversos.
- Intercambio de saberes comunitarios con los saberes académicos entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, en un marco de horizontalidad, respeto a la diversidad y asertividad social.
- Organización de más de 250 conferencias, foros, mesas redondas, festivales, ferias y paneles académicos.
- El estudiantado participante, en los procesos de evaluación y retroalimentación manifiesta un 98% de niveles altos de satisfacción y un 95% de implementación efectiva de aprendizajes técnicos en la praxis comunitaria.
- Las comunidades evalúan con un 91% de satisfacción tanto el proceso como los resultados alcanzados en los proyectos de co-gestión y seguimiento a mediano plazo.
- Se ha logrado alcanzar en promedio un 87% de éxito en la ejecución de metas e indicadores para el cumplimiento de los ODS's en los últimos 8 años.

Vida estudiantil

- Fomento de habilidades para la vida, habilidades y capacidades integradoras y formación de valores, como parte del desarrollo ético-integral del estudiantado, lo que ha permitido que la estancia estudiantil promedio, en el grupo de voluntariado sea: 3.8 años e incidir en la permanencia exitosa y feliz del estudiantado participante en la universidad, según evidencian los procesos de monitoreo y evaluación constante.
- El 98.3% del estudiantado en VolunTEC finaliza sus estudios y logra graduarse del TEC.
- Inversión financiera y logística de la VIESA y la Red UNIVES CONARE para la ejecución de los proyectos en campo y la participación en condiciones dignas, adecuadas y seguras de las personas estudiantes, funcionarias y comunidad.

Investigación

- Desarrollo de 13 investigaciones en conjunto con estudiantes y comunidades, que permitieron la detección y diagnóstico de problemas socio-ambientales y el planteamiento de soluciones a situaciones adversas comunitarias de manera regional.

Procesos de internacionalización

- Práctica de voluntariado, capacitaciones e intercambio de buenas prácticas, experiencias interculturales en Guatemala, Rusia, España, Colombia, México, Argentina y Rep. Dominicana, con la participación de 51 estudiantes. Además del desarrollo de al menos 20 ponencias en congresos internacionales, tanto por la coordinadora del grupo como por el propio estudiantado.
- Invitación de personas expertas a Costa Rica de la Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, España, Universidad de la Frontera, Chile, UNACH México y USAC Guatemala e Italia.
- Organización de tres encuentros internacionales de voluntariado estatal universitario con participación iberoamericana, centroamericana y caribeña, articulando todas las actividades sustantivas universitarias (ECVUN I 2013, ECVUN II 2017 y II Simposio Latinoamericano y Caribeño de Responsabilidad, Compromiso Social y Vinculación Universitaria 2023).
- Implementación de tres proyectos en materia medio ambiental, social, cultural y deportiva, desde vida estudiantil, docencia, extensión e investigación-acción a nivel internacional.

Incidencia en gestión de política pública y organización social de base

- Gestión de política pública desde la gobernanza civil, co gestionando una propuesta de Ley Nacional de Voluntariado Costarricense.
- Organización del I Congreso Nacional de Voluntariado Costarricense. Creación del Comité multisectorial de voluntariado costarricense (actual coordinación).
- Propuesta de creación de la Red Universitaria de Voluntariado Centroamericano y Caribeño Estudiantil, Red UNIVOCES (ostentando la actual coordinación) en 2011 en conjunto con la USAC ante el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- Trabajo co- gestionado interinstitucional a través de la Red Estatal Universitaria de Voluntariado Estudiantil (Red UNIVES- CONARE), desarrollando 40 iniciativas de gestión de proyectos comunitarios multidisciplinares estudiantiles interuniversitarios en todo el país durante los periodos del 2009 al 2023.
- En términos generales, se ha logrado generar sinergias entre las actividades sustantivas universitarias de manera exitosa, con un promedio de un 96% de las veces en 14 años.

Discusión

Es menester el meditar sobre los límites y retos del sistema educativo en general y los universitarios en particular, enmarcados en una profunda cri-

sis simbólica y de legitimidad (al menos para el caso latinoamericano) y del propio cuestionamiento de la institucionalidad universitaria, amén de los procesos político-económicos imperantes, con visiones mercantilistas, neoliberales, reduccionistas, anticencia, post verdad y polarizadas que alimentan la desigual eco social y atacan a la universidad pública, objetando su tradicional rol de movilidad social, aportes científicos y humanísticos al entorno social, esto lleva necesariamente, a revisar si las tradicionales cosmovisiones, estructuras y modos de organizar las actividades sustantivas universitarias contribuyen o no a esta crisis.

Repensar la histórica compartimentalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las actividades sustantivas universitarias, puede llevar a nuevos derroteros que potencien el resurgimiento de una actividad universitaria socialmente pertinente y revalorizada, que se constituya en una experiencia holística, vital y significativa para todos los actores y actrices sociales universitarios y comunitarios participantes.

Existen porcentajes de personas ingenieras, economistas, profesionales de la salud y otras múltiples disciplinas, que no logran dimensionar su papel trascendental en la construcción de sociedades más justas eco-socialmente y en la defensa del estado social de bienestar y de derecho o su restitución en aquellos países donde la privatización y/o el autoritarismo campea a sus anchas.

Desde las Ciencias Sociales, las Humanidades, la Filosofía, se ha fallado en lograr modernizar el discurso, adaptándolo a los tiempos “líquidos” imperantes, en no pocos casos la narrativa se ha vuelto trasnochada y tildada de comunista, desfasada, poco atractiva, radical y fuera de lugar. Reinventarse en formas alternativas, inclusivas, en narrativas significativas en las áreas sustantivas universitarias que trasciendan las aulas y los espacios universitarios y se cuenten como basamento real de una mejora en la calidad de vida de nuestras sociedades, es el reto por venir. Máxima significación del quehacer universitario en sus estudiantes, pero sobre todo en sus sociedades a través de la pertinencia y co-construcción de sociedades inclusivas y justas socialmente, es parte del llamado que hace De Sousa en su propuesta de una “cultura de la resistencia”.

La realidad no es compartimentalizada, ni se desarrolla de manera fragmentada, es fluida, integrada, multicausal, multifactorial, interrelacionada, afectiva, social y fáctica, además de su reconocida complejidad histórica, cultural, ambiental política, económica y glocal.

Este artículo, si bien menciona metodologías y técnicas disruptivas ya muy conocidas en los escenarios universitarios, pertinentes y de comprobado éxito internacional, tanto en docencia como en extensión e investigación-acción, la novedad que aporta es cómo desde el concepto de “ecosistema pedagógico universitario” y de la “metodología de la integralidad”, se abordan estos

procesos universitarios de manera paradigmática como un todo orgánico, logrando descompartmentalizarlos en la práctica, para una maximización de recursos, pero sobre todo para mejorar la experiencia estudiantil en sus procesos de enseñanza aprendizaje, su vida universitaria (psico-bio-social) y su rol ciudadano, mientras se co-crean lazos y relaciones dialógicas entre la universidad y la comunidad en pos de la construcción de un bien común y sociedades mejores, que devuelven ante la opinión pública, la pertinencia social de esa universidad, otrora tildada de elitista y desfasada.

Se sugiere considerar la creación de una instancia universitaria cuya plasticidad sistémica, transversalice las estructuras que contienen y operacionan las actividades sustantivas, de tal suerte que permita crear un puente operativo entre las mismas e implemente políticas institucionales que fomenten en el docente una práctica común que incluya en una sola actividad (espacio pedagógico común): la docencia, la investigación-acción, la vida estudiantil y la extensión con pertinencia social, por ejemplo dotando de más tiempo o carga laboral, de recursos presupuestarios, priorizando la escogencia de estos proyectos sobre los tradicionales, para que se vuelva un proceso sistémico integral en la estructura universitaria y no un caso aislado.

Es vital para nuestras personas estudiantes el aprender en contextos más amplios que las propias aulas universitarias, reconocer las realidades nacionales y comprender su papel social no solo como profesionales, sino como ciudadanos empáticos y proactivos, así como fomentar no solo la aplicación técnica de su saberes, sino también del ejercicio ético de sus habilidades para la vida de manera integral y en comunidad, logrando conformar narrativas comunes que permitan crear lo que llama el antropólogo argentino Krotz (2021) "acuerdos de convivencia". La tarea es titánica, retadora y a la vez altamente estimulante y motivadora para quienes ejercen la docencia universitaria desde posturas disruptivas.

Referencias

- Aranguren, L. (1997). *Ser solidario, más que una moda*. En: Suplemento Cáritas número 231. Editorial Cáritas Española. Madrid.
- Berzosa, G. (1997). *Conferencia Voluntariado, iniciativa social e iniciativa pública* en las I Jornadas de Voluntariado organizadas por el Ayuntamiento de Majadahonda. Madrid.
- Campo, L. (2008). *El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica*. En: Colección Recursos, 108 Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Ministerio de educación y ciencia (MeC), secretaría General Técnica y ediciones octaedro, s.l. Miquel Martínez /ed.). Barcelona-Madrid. pp. 81-92.
- Cecchi, N; Perez, D; Lakonich, J y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. IEC-CONADU/ CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- De Sousa, B. (2012). *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, Volumen I, 2019, Siglo XXI. Clacso. Buenos Aires. pp. 229-266.

- Fernández-Martin, T; Solís-Salazar, M; Hernández-Jiménez, M y Moreira-Mora, T. (2019). *Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria*. *Educare* [online]. 2019, vol.23, n.1. pp. 73-97. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000100073&lng=en&nrm=iso]. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.5>.
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública Reencuentro, núm. 39, abril, 2004, pp. 47-54. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- Guardiola Albert, M y Diéguez, A. J. (1999). *Voluntariado y Acción Social comunitaria*. Argentina. En: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000214.pdf>.
- Huergo, J. A. (2006). *Un modo de construir el compromiso social de la universidad*. Revista Tram(p)as N° 35. Universidad y Compromiso Social. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Kliksberg, B.
(2003). *Hacia una Economía con Rostro Humano*. Fondo de Cultura Económica. México.
(2008a). *Los desafíos éticos pendientes en un mundo paradójico: El Rol de la Universidad*. En: Economía social. - 1a ed. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Krotz, E. (2021). *Es en las universidades donde las culturas tienen que dialogar para crear acuerdos de convivencia*. UDUAL. México. [<https://www.udual.org/principal/2021/03/01/es-en-las-universidades-donde-las-culturas-tienen-que-dialogar-para-crear-acuerdos-de-convivencia-esteban-krotz/>].
- Madrid, A. (2001). *La institución del voluntariado*. Editorial Trotta. Madrid. España.
- Martínez, M.
(2006). *Formación para la ciudadanía y educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 42, N° 1 (Ejemplar dedicado a: Educación y ciudadanía), pp. 85-102.
(2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Colección educación universitaria. Editorial Octaedro. Barcelona.
- Menghini, R. y Fernández, C. (2003). *Revalorizando la extensión universitaria: Apoyo escolar en instituciones de EGB3 y polimodal*. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades. Argentina. Documento presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Argentina.
- Mora Cruz, D.
(2010). *Constitución del grupo de voluntariado estudiantil universitario VolunTEC de la Escuela de Cultura y Deporte del Tecnológico de Costa Rica*. Cartago, Costa Rica.
(2022). *Más que una Pandemia: reflexión sobre la agencia personal y la resiliencia colectiva en el marco de la Sindemia por Covid-19, el caso comparado de una organización civil "en línea" en Costa Rica*. En: Movimientos sociales en el contexto de la Pandemia Experiencias en Latinoamérica y el Caribe. Área participación ciudadana. Universidad de Panamá.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. Buenos Aires/Madrid.
- Ordine, N. (2013). *La Utilidad de lo inútil*. Editorial Acantilado. Barcelona.
- Rojas Mix, M. (2007). *El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe*. [<http://www.cexeci.org/pdf/numerodiez.pdf>].
- Restrepo, E. (2018). *Decolonizar la universidad*. Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos (pp.9-23). Editorial CECAR. Colombia.

- Solano, V; Mora, D. (2009). *El papel de la Acción Social en el siglo XXI en las universidades públicas latinoamericanas: el caso de la Universidad de Costa Rica y del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Memoria del VII Congreso Centroamericano de Antropología. PROIMMSE-IIA-UNAM. Chiapas, México.
- Tapia, M.N; González, A; Montes, R (compiladoras). (2008). *El Aprendizaje servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas*. EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M.). [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001802.pdf>].
- Tünnermann, C. (1983). *La Reforma Universitaria de Córdoba*. FEDES.Caracas.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la UNESCO. París.
- Vallaey, F. (2012). *Definir la Responsabilidad Social: una urgencia filosófica*. Conferencia Magistral para el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe. ORSALC-UNESCO, Bogotá-Colombia, Enero, [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?ption=com_content&view=article&id=2873:articulo-francois-vallaey-consultor-internacional-en-responsabilidad-social-francia&catid=233&Itemid=966&showall=&limitstart=&lang=es].
- Zurita Chávez, R. (2006). *Campus Andrés Bello*. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Artículo Original

Compromiso y responsabilidad social: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas

Social Commitment and Responsibility: The Case of the Autonomous University of Chiapas

Dr. Florentino Pérez Pérez¹  0000-0003-4248-902X

Dirección de Proyectos y Programas. Secretaría de Identidad y Responsabilidad Social Universitaria. Universidad Autónoma de Chiapas. Chiapas, México.

Correspondencia

Dr. Florentino Pérez Pérez · florentino.perez@unach.mx

Fechas:

Recibido: 15/01/2024

Aceptado: 16/03/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

La Universidad Autónoma de Chiapas inició un proceso de transformación, de repensar y revisar su estructura organizacional y funciones sustantivas y adjetivas, para responder con pertinencia a las necesidades de la sociedad.

A partir de la revisión de documentos institucionales, se analiza la reforma universitaria emprendida por la gestión rectoral 2018-2026 que se encuentra en proceso; entre otros resultados está la incorporación de un modelo de gestión social, para atender el compromiso y la responsabilidad social, el desarrollo sustentable de la región y contribuir a mitigar la crisis que atraviesa al planeta mundo, cuyos impactos han sido devastadores en la economía, salud, ambiente y educación, entre otros.

Con ello, se fortalece la vinculación de sus programas educativos a los requerimientos de los sectores social, productivo y gubernamental.

Palabras clave: Universidad Autónoma de Chiapas; Reforma Universitaria; Gestión Social; Compromiso y Responsabilidad Social.

SUMMARY

The Autonomous University of Chiapas has initiated a process of transformation, rethinking, and revising its organizational structure and substantive and adjective functions to respond effectively to the needs of society. Through the examination of institutional documents, the university's reform under the 2018-2026 rectoral administration is being analysed, which is still ongoing. One of the outcomes of this reform is the incorporation of a social management model to address social commitment, responsibility, and sustainable regional development, and contribute to mitigating the global crisis that has had devastating impacts on the economy, health, environment, and education, among others. This strengthens the connection between its educational programs to meet the needs of the social, productive, and governmental sectors.

Keywords: Autonomous University of Chiapas; University Reform; Social Management; Social Commitment and Responsibility.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Pérez Pérez, F. (2024). Compromiso y responsabilidad social: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 50–59. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.29952>

Introducción

Frente a los procesos de crisis global que atraviesa la sociedad contemporánea, entre otras causas, por las devastadoras consecuencias que la pandemia ocasionó ¿Cómo podemos repensar y rediseñar el futuro de las universidades sobre la base de las experiencias vividas durante el confinamiento social? ¿Qué modelo de universidad queremos y necesitamos para estos tiempos y los que vendrán? ¿Qué debe permanecer, cambiarse o suprimirse en la gestión de la formación profesional, investigación, vinculación y extensión? ¿Cómo profundizar el compromiso y la responsabilidad social universitaria?

Estas son algunas de las interrogantes que orientan estas reflexiones, centradas en la ruta emprendida por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), por reformarse y construir un modelo de gestión social pertinente, que profundice su compromiso y responsabilidad social.

La pandemia del Covid-19 evidenció algunos de los problemas por los que atraviesan las Instituciones de Educación Superior (IES), para responder a las necesidades sociales. Durante el confinamiento, las universidades suspendieron actividades presenciales y pasaron repentinamente a la virtualidad; pusieron de manifiesto sus limitaciones tecnológicas; emergieron también las dificultades y las brechas de los estudiantes en el acceso a las tecnologías digitales, y afloró el tema de la equidad educativa.

Casanova & García (2021) expresan que las IES, de una realidad presencial construida a lo largo de muchas décadas, pasaron a la virtualidad; a la dificultad de trasladar determinadas materias y contenidos hacia los entornos digitales, problemas de acceso a infraestructura digital y conectividad, y las limitaciones del profesorado para impartir clases por esa vía y las del alumnado para reenfocar sus procesos de aprendizaje.

Frente a esta disrupción, las IES deben autoevaluarse para construir nuevos modelos de organización y gestión de sus funciones sustantivas.

A efecto de revisar el estado que guarda la educación superior en el mundo y formular propuestas para superar sus problemas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realizó en el mes de mayo de 2022 la tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la cual discutió sobre la necesidad de generar una nueva visión de la educación, una reinención de lo que significará en el futuro. Se abordó el impacto del Covid-19 en la educación superior, la inclusión, calidad y pertinencia, movilidad académica, la cooperación internacional y el avance en el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Previo a la conferencia, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC), elaboró propuestas para reflexionar la situación actual de la Educación Superior en la región latinoamericana y caribeña. Expresa que

la educación en el mundo entero se ha visto afectada profundamente por la pandemia que surgió en un momento en el que enfrentábamos otra crisis sistémica derivada de un modelo civilizatorio excluyente y depredador, desigualdad de género, exclusión social, cambio climático y violencia. Estos son algunos de los temas relevantes y urgentes que se deben afrontar de manera integral, tanto desde las ciencias básicas, sociales y humanas como desde las artes y las tecnologías.

En este contexto de retos, desafíos y transformaciones necesarias de los modelos de organización de las IES, la gestión rectoral de la UNACH 2018-2026 inicio un proceso de reforma para responder y formular propuestas de intervención a los problemas que presenta el contexto social de la región y rearticular sus vínculos con la sociedad.

El Estado de Chiapas presenta enormes contrastes: abundancia de bienes naturales y la riqueza de una sociedad multicultural y pluriétnica, en la cual uno de cada cuatro chiapanecos es descendiente de un pueblo originario, con la pobreza de sus habitantes. Tiene una extensión territorial de que representa el 3.7 por ciento del territorio nacional. Según datos del Instituto Nacional de Información y Geografía (INEGI) su población es de 5 millones 543 mil 828 habitantes, de los cuales el 51.2 por ciento son mujeres y 48.8 hombres que corresponden el 4.4 por ciento de la población total del país; 49 por ciento vive en zonas urbana y 51 por ciento en rurales, el que se traduce a segundo año de secundaria y 14 de cada 100 habitantes de 15 años y más no saben leer y escribir, que representa un índice de analfabetismo de 13.7, el más alto del país que afecta mayoritariamente a la población indígena.

Uno de los rostros de Chiapas es la marginación, pobreza, destrucción acelerada de los bienes naturales, especialmente las selvas y bosques; los conflictos sociales y políticos se agudizaron durante la década de los noventa como resultado de las políticas aplicadas en un contexto socioeconómico y político de atraso secular. Algunas de estas problemáticas se venían perfilando desde la segunda mitad de los ochenta, se aceleraron en 1988 y alcanzaron un nivel explosivo en 1994.

Por su parte la Universidad Autónoma de Chiapas que inicio sus actividades en 1974, a cinco décadas de su fundación emprendió un proceso de reforma para superar sus problemáticas estructurales, responder a los requerimientos de la sociedad y plantearse nuevos retos frente a las tiempos por venir. Los sustentos del proceso de reforma se encuentran en *el Proyecto Académico. Reforma para la Excelencia y Programa de Desarrollo Institucional. Por la consolidación de la excelencia*. Son el punto de partida para repensar la pertinencia de la universidad, potenciar la contribución a la atención de las necesidades económicas, culturales y sociales que requiere el desarrollo sostenible del Estado de Chiapas, el país y la región centroamericana y

reorientar las funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión y gestión universitaria.

Entre los avances de este proceso de reforma están, la incorporación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su gestión social, la atención a la inclusión social y diversidad cultural, la igualdad de género y la gestión ambiental, entre otras.

Método

Para la elaboración de estas reflexiones se revisaron varios documentos institucionales de la gestión rectoral 2018-2026 de la UNACH, como son: *Proyecto Académico. Reforma para la Excelencia y el Programa de Desarrollo Institucional y Proyecto Académico. Por la Consolidación de la Excelencia*, así como el *Modelo Educativo y Académico*, de los cuales se obtuvo información para conocer las rutas por la cual transita la reorganización universitaria para fortalecer su compromiso y responsabilidad con la sociedad.

En ellos, están las bases para la reforma universitaria, los programas y proyectos a desarrollar con los sectores sociales, productivos, gubernamentales y educativos. En esos documentos institucionales y en la Misión y Visión universitaria, se expresan que la UNACH se concibe como un espacio plural, de compromiso y responsabilidad social para reconocer las nuevas realidades por las que atraviesa el planeta mundo y los nuevos desafíos de la educación superior; un espacio para re/crear el conocimiento y enseñar a pensar, a organizar el pensamiento en niveles crecientes de complejidad; un lugar en el cual se contribuye a desestructurar las certezas y a construir y diseminar el conocimiento y recuperar los saberes Otros, reconociendo y recuperando las especificidades multiculturales y pluriétnicas del Estado de Chiapas.

Resultados

Este artículo destaca la incorporación de la responsabilidad social al quehacer universitario, asociado a la capacidad que tiene la universidad de responder a lo que la sociedad espera de ella en un escenario social, complejo multicultural y pluriétnico que caracteriza al Estado de Chiapas.

Entre los resultados de la reforma universitaria están la creación de las Secretarías de Identidad y Responsabilidad Social Universitaria y la de Inclusión Social y Diversidad Cultural; la Coordinación para la Igualdad de Género, diversificación de la oferta educativa incorporando la modalidad de Profesional Superior Universitario, actualización del marco jurídico universitario (Ley Orgánica, Estatuto General, Reglamento de Servicio Social y Programa Ambiental Institucional), nuevos esquemas de vinculación (Empresas universitarias y Unidades de Vinculación Docente).

Los avances aún son parciales. No obstante están establecidas las bases del modelo de gestión social para potenciar las funciones sustantivas y adjetivas universitarias.

Los documentos institucionales revisados expresan que la reforma universitaria se orienta a establecer una institución intercultural, fuerte y organizada, con pleno reconocimiento a principios y valores universales, donde se reconozcan, respeten y promuevan la igualdad de oportunidades, dando el justo valor a la capacidad y talento de las mujeres, a la cultura e idiosincrasia de los pueblos originarios, así como la vinculación permanente con los sectores público, social y privado. Reconocen, asimismo, que:

Es la universidad pública del Estado de la república con los peores índices de pobreza y marginación del país. Esto significa que no sólo debe estar preocupada por los temas del país y nuestro estado, como toda institución educativa financiada por la sociedad, sino que la nuestra debe ser una universidad donde se piensen los temas de la nación. Debe ser un centro de reflexión, de investigación y de creación del conocimiento que intervenga en la solución de los graves problemas sociales de Chiapas. (UNACH, 2019, p.119)

El desarrollo del modelo de gestión social, se guía por el compromiso de establecer rutas para el cuidado de la salud, medio ambiente, la identidad universitaria y la práctica de valores. Aspira también a fortalecer la formación integral de los estudiantes, vinculándola a las dimensiones sociales, ambientales, económicas y culturales del contexto estatal, regional y nacional, integrando las acciones disgregadas en escuelas, facultades, institutos y centros; incorporándolas a la misión y visión, filosofía institucional, principios y valores de la formación (Modelo educativo), así como las aspiraciones institucionales para orientar y darle sentido de manera responsable al quehacer universitario.

Discusión

La RSU promueve la gestión integral y transversal de todos los impactos sociales y ambientales de las instituciones de educación superior.

García-Marzá (2016) define a la responsabilidad social universitaria como la capacidad que tiene la Universidad de responder ante la sociedad de su carácter y compromiso social. Dice que una universidad responsable es aquella que debe responder a la sociedad de lo que se espera de ella.

Para la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el concepto de responsabilidad social universitario es transversal a todas las funciones sustantivas. Implica adecuar su misión y visión a los requerimientos y demandas de su entorno; conocer el medio social y territorial donde se ubica la universidad para establecer mecanismos de interacción y diálogo con actores representativos; contribuir de manera sustentable al desarrollo humano y ambiental poniendo en práctica principios y valores para

concretizar las funciones sustantivas y realizar aportes al desarrollo integral y sustentable de su entorno. En síntesis, es un conjunto de nuevas formas de relación, de vinculación y de diálogo entre la universidad y la sociedad.

Por su parte el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU), la define como una la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, la promoción de justicia, solidaridad y equidad social para atender los retos que implica promover el desarrollo sustentable.

La Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA), que agrupa a diversas Instituciones de Educación Superior la concibe como un espacio, en donde los actores públicos y privados reflexionan sobre el rol de la universidad en América Latina, las estrategias y metodologías adecuadas para concretar dicho propósito. Su punto de partida para la acción social son las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los impactos de la educación superior hacia la sociedad? ¿Cómo la educación superior puede transformarse a sí misma para reducir hasta eliminar sus impactos negativos y ensanchar hasta escalar sus impactos positivos? ¿Cómo puede la educación superior aliarse con los demás grandes agentes sociales (públicos, privados, ciudadanos) a fin de orientar el rumbo de la sociedad entera hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), una sociedad más justa y sostenible, un “buen vivir” sin exclusión?

Tabla 1. Modelo de Gestión Institucional URSULA

Ámbitos de acción RSU	Metas socialmente responsables	Descripción del logro
1. Gestión organizacional	1. Buen clima laboral y equidad	Lograr una cultura laboral armónica para el desarrollo eficaz y eficiente de los fines educativos y cognitivos, con sinergia y creatividad entre los miembros de la comunidad universitaria para enfrentar y resolver los impactos negativos y problemas generados por la co-existencia institucional, así como equidad de género en los puestos directivos.
	2. Campus sostenible	Lograr un campus ambientalmente responsable en todas sus dimensiones, gracias al monitoreo de la huella ecológica, la búsqueda de soluciones creativas para mejorarla y la capacitación del personal en temas de gestión ecológica de la institución.
	3.Ética, transparencia e inclusión	Lograr un buen gobierno institucional para la toma de decisiones participativas y consensuadas, así como la inclusión de personal con habilidades especiales y una gestión ética y transparente de los recursos, propiciando una ejemplaridad gerencial para la formación integral y ética del estudiantado.

Ámbitos de acción RSU	Metas socialmente responsables	Descripción del logro
2. Formación	4. Aprendizaje basado en desafíos sociales	Lograr que parte de la formación profesional se brinde a través de metodologías basadas en la solución de problemas sociales reales, a fin de que el estudiantado aprenda su especialidad en situaciones de colaboración activa para el bienestar social y el desarrollo sostenible.
	5. Inclusión curricular de los ODS	Lograr que los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 se integren a las enseñanzas obligatorias de todas las carreras, en los cursos idóneos, de modo transversal, para la formación integral ciudadana del estudiantado.
	6. Mallas diseñadas con actores externos	Lograr que actores externos afectados e interesados en el buen desempeño de los profesionales egresados de la IES, puedan participar en el rediseño regular de los programas curriculares, para asegurar la pertinencia social de la formación.
3. Cognición	7. Inter y transdisciplinariedad	Lograr que los académicos superen un enfoque estrictamente disciplinario para poder abordar los problemas sociales, que siempre son complejos, con pensamiento complejo, y sepan hacer dialogar todos los saberes académicos y no académicos en la construcción cognitiva.
	8. Investigación en y con la comunidad	Lograr introducir metodologías participativas transdisciplinarias de investigación, involucrando actores externos en la construcción de conocimientos, para que la investigación sea socialmente pertinente
	9. Producción y difusión pública de conocimientos útiles	Lograr que los conocimientos útiles a la solución de problemas sociales sean difundidos hacia los públicos que los necesitan, utilizando los medios y canales adecuados a diversos tipos de públicos, para lograr impacto social de la investigación.
4. Participación social	10. Integración de la proyección social con la formación y la investigación	Lograr articular estrechamente las tres funciones sustantivas de formación, investigación y extensión, de tal modo que los proyectos sociales emprendidos tengan una triple utilidad y lograr pleno respaldo institucional.
	11. Proyectos cocreados, duraderos y de impacto	Lograr que los proyectos sociales emprendidos con comunidades externas sean coconstruidos, con base en convenios de cooperación duraderos, alcanzando impactos positivos significativos, evitando asistencialismo, paternalismo y dispersión.
	12. Participación en agenda local, nacional e internacional	Lograr que la Universidad sea un actor clave de desarrollo territorial y un promotor de transformación social a nivel local, nacional e internacional, gracias a sus alianzas estratégicas.

Fuente: Vallaeys, F. (Dir.) (2020). Hacia una política pública latinoamericana de responsabilidad social universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior. CAF, URSULA

Mientras que para la responsabilidad social universitaria existe un corpus de conceptualizaciones, para el compromiso universitario es poca la reflexión realizada.

Conclusiones

La reforma universitaria es un proceso que está en marcha. Se cuenta con las nuevas dependencias de la administración central de la UNACH para atender la RSU, la inclusión y diversidad cultural; se actualizaron los programas y reglamentos de los instrumentos de vinculación como lo son el servicio

social, prácticas profesionales, unidades de vinculación docente y gestión ambiental.

La formación en la UNACH es orientarse al desarrollar de las capacidades para enfrentar los problemas del contexto y hacer pertinente sus funciones sustantivas a los problemas sociales y económicos de la región.

La universidad se encamina a ser una institución intercultural, que reconozca las culturas e idiosincrasia de los pueblos originarios, así como la igualdad de género y la vinculación de sus servicios con los sectores, social, gubernamental y productivo.

El modelo de gestión social que está emergiendo potencia las funciones sustantivas y adjetivas para fortalecer el compromiso y responsabilidad social universitaria. La gestión del modelo, se encuentra en proceso: aspira a integrar las actividades que tradicionalmente han estado disgregadas en Escuelas, Facultades, Institutos y Centros, para la atención pertinente a los problemas del entorno social.

Bibliografía


- ANUIES (2018) *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional.*
- Casanova & García (2021) Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de covid-19 en América latina y el caribe. UNESCO- IESAL *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, Vol. 33, No 2.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022) *Una década de acción para un cambio de época (LC/FDS.5/3)*, Santiago.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Río+20 El futuro que queremos. Recuperado de <https://www.cepal.org/rio20>.
- De la Cruz & Sasía (2008) La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, nueva época, año 13 número 2, septiembre 2008 UNESCO/IESALC.
- De la Sienra, E. (2020) ¿Como comenzar con los ODS en la Universidades? Recuperado de <https://youtu.be/4Q2syXOHZg>.
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, ed, Santillana/UNESCO.
- Didriksson, A.(2021). Universidad y Pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. UNESCO-IESAL *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, Vol. 33, No. 2.
- Dirección de Informática, Geografía y Estadística. Chiapas información agrícola 2020.
- Dirección General de Planeación. Evaluación de Servicio Social UNACH. Con base en los términos de referencia de la evaluación de consistencia y resultados del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), mayo 1921.
- Flores, M.L. (2019). Los alcances en la producción agrícola chiapaneca. Una reflexión sobre la soberanía alimentaria en la región. *Región y sociedad*, 31, e1177. doi: 10.22198/rys2019/31/1177.


- Gaete & Álvarez. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38637.
- INEGI (2014) Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2014, México 2014.
- López, A. (2018) *Discursos fundacionales de la Universidad Autónoma de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Ed, UNACH.
- López, A. (2018) *Logros 2014-2018*. Archivo histórico UNACH
- Morin & Delgado (2017) *Reinventar La Educación. Abrir Caminos a la Metamorfosis De La Humanidad*, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria A. C. y Gargantini, D. (2014) *Cuadernos de RSO*, Publicación interdisciplinaria sobre Responsabilidad Social de las Organizaciones Vol. 2 n1-2014, Universidad Católica de Uruguay.
- OEI (2022) *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica 2022*, Madrid.
- ONU (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Pedro, F. (2021) *Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. En La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impactos y respuestas docentes, Madrid, Fundación Carolina.
- Pérez Alayon, JD. & Vallaes, F. (2016) *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México. Procesos de transformación en la universidad*. México, ANUIES Documentos.
- Pérez, F. (2021) *Crisis Civilizatoria. Una aproximación a la lectura de la pobreza del mundo y los territorios perdidos*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Ed, l'k ediciones, Cien y más y Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas.
- PNUD (2021) *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera y el desarrollo humano y el Antropoceno*, Nueva York, E U,PNUD.
- UDUAL. *Posicionamiento de la UDUAL rumbo a la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022, convocada por la UNESCO*.[https:// www.udual.org > uploads > 2022/02 > UD](https://www.udual.org/uploads/2022/02/UD).
- UNESCO. *Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022.Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible*. [https://www.unesco.org>2022-world-conference](https://www.unesco.org/2022-world-conference)
- Universidad Autónoma de Chiapas (2020). *Modelo Educativo y Académico*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2018) *Plan de Desarrollo Institucional 2030*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2019) *Proyecto Académico. Reforma para la Excelencia. 2018-2022*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2023) *Programa de Desarrollo Institucional. Proyecto Académico. Por la consolidación de la Excelencia. 2022-2026*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas. *Ley Orgánica de la UNACH*. Periódico Oficial. Órgano de difusión oficial del Estado libre y soberano de Chiapas. 12 de febrero de 2020. Disponible en: <https://www.unach.mx/acerca-de/legislacion-universitaria>
- Vallaes, F. (2021) *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El Modelo URSU-LA, estrategias, herramientas, indicadores*, Perú, ed, URSULA.
- Vallaes, F. (2020) *Hacia una política pública latinoamericana de responsabilidad social universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior*, Perú, ed, CAF, URSULA.

Artículo Original

Cajas con Ciencia: Adentrarse en la vida cotidiana romana a través de los objetos arqueológicos durante la “Noche de las Personas Investigadoras”

Sciences Boxes: Exploring Roman Daily Life on ‘Researchers’ Night’ Through Archaeological Objects

Leticia Tobalina-Pulido¹  0000-0002-3315-5506

L. Alberto Polo Romero²  0000-0002-9105-4455

Celtia Rodríguez González³  0000-0002-1996-0947

¹Instituto de Ciencias del Patrimonio, CSIC

²Universidad Rey Juan Carlos

³Centro de Investigación Interuniversitario das Paisaxes Atlánticas Culturais, USC

Correspondencia

Leticia Tobalina Pulido leticia.tobalina-pulido@incipit.csic.es

L. Alberto Polo Romero alberto.polo@urjc.es

Celtia Rodríguez González celtiarg@gmail.com

Fechas:

Recibido: 05/02/2024

Aceptado: 28/02/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

La autora Leticia Tobalina Pulido es beneficiaria de un contrato que es parte de la ayuda FJC2020-043923-I, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, y por la Unión Europea «NextGenerationEU/PRTR»

RESUMEN

Durante la “Noche de las personas investigadoras” celebrada en Santiago de Compostela el 29 de septiembre de 2023, se organizó una actividad de divulgación arqueológica dirigida al público infantil. La propuesta consistió en el empleo de varias cajas, cada una de las cuales contenía entre 5 y 10 elementos, todos ellos relacionados con la época romana. El objetivo principal era ofrecer al público una experiencia interactiva y educativa. Los visitantes, tras elegir una caja, se embarcaban en la tarea de identificar y describir los contenidos de la misma a través de una ficha proporcionada para tal fin. Al completar la ficha, los participantes debían reflexionar sobre la coherencia y conexión entre los objetos de la caja, lo que agregaba un componente de resolución de problemas a la actividad. La elección de elementos vinculados a la época romana permitía a los participantes sumergirse en el contexto histórico, incentivando la curiosidad y el interés por la arqueología. La actividad, además de ser lúdica, tenía un trasfondo educativo al desafiar a los participantes a aplicar sus conocimientos y habilidades de observación. La adaptabilidad de la actividad, con múltiples cajas y elementos, ofrecía variedad y sorpresa, lo que contribuía a mantener el interés del público. La revelación de la coherencia del conjunto al final de la actividad añadía un elemento de satisfacción y logro para los participantes, consolidando así la experiencia educativa.

Palabras clave: didáctica de la arqueología; ferias de ciencia; divulgación arqueológica, educación, participación pública.

ABSTRACT

During the “Researchers’ Night” event in Santiago de Compostela on September 29, 2023, a public outreach activity focusing on archaeology was organized specifically for children. The activity involved the presentation of several boxes, each containing between 5 and 10 items, all related to the Roman period. The main objective was to provide participants with an interactive and educational experience. Visitors would choose a box and then embark on the task of identifying and describing its contents using a provided worksheet. Upon completing the worksheet, participants were prompted to reflect on the coherence and connections between the objects in the box, adding a problem-solving component to the activity. The selection of items linked to the Roman era allowed participants to immerse themselves in the historical context, fostering curiosity and interest in archaeology. The activity, while entertaining, also had an educational aspect by challenging participants to apply their knowledge and observation skills. The adaptability of the activity, with multiple boxes and items, offered variety and surprise, thus maintaining the audience’s interest. The revelation of the coherence of the collection at the end of the activity provided a sense of satisfaction and accomplishment for the participants, thereby enhancing the educational experience.

Keywords: archaeological didactics, Science fairs, archaeological dissemination, learning, public engagement.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Tobalina Pulido, L., Polo Romero, L. A., & Rodríguez González C. (2024). Cajas con Ciencia: Adentrarse en la vida cotidiana romana a través de los objetos arqueológicos durante la “Noche de las Personas Investigadoras”. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 60–76. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.30093>

Introducción

El texto que presentamos a continuación surge de aplicar la didáctica de la arqueología a un contexto de educación informal, como son las ferias o eventos de ciencia. Se plantea, así, una iniciativa didáctica en un contexto diferente al aula con unas características específicas en su planificación, ya que, como señala O. Fontal, se ha realizado en un formato de “acción educativa” (Fontal, 2020, p. 149). Es decir, se trata de “una intervención educativa puntual donde se lleva a cabo una transmisión de conocimientos, poniendo en marcha procesos de enseñanza aprendizaje” (Fontal, 2020, p. 149) en un contexto fuera del aula. En estos casos, no es necesario que el evento esté especialmente definido ni prolongado en el tiempo. El desarrollo de la acción se concentra en un breve período de duración y tiene una finalidad muy concreta al estar dentro de la propia práctica investigadora arqueológica.

En este caso, la actividad se inserta dentro de las acciones didácticas y divulgativas que el proyecto Dynat-Inc¹ lleva a cabo desde el año 2021. Esta iniciativa se concretó en el taller realizado con motivo de “La Noche de las Personas Investigadoras” en Santiago de Compostela en 2023². Como hemos apuntado, si bien se efectúa en un contexto de divulgación científica, tiene como objetivo la educación informal del público infantil. Así, en las páginas siguientes presentaremos el marco teórico educativo en el que se inserta la actividad, el planteamiento de la misma (metodología, recursos) y las posibilidades de aplicación en otros contextos educativos, tanto formales como no.

Marco teórico

En el año 2009, Ruiz Zapatero indicaba que “pensar en divulgación arqueológica en este país es, generalmente, pensar en algo muy secundario, de poco valor para la academia, y además —muy erróneamente— algo sencillo”, cuando “la divulgación arqueológica, la buena divulgación, es muy importante, tiene gran valor para la disciplina, [y] resulta difícil” (Ruiz Zapatero, 2009, p. 12). Partimos de la concepción de que la comprensión pública de la ciencia se debe considerar actualmente como uno de los valores intrínsecos a las sociedades democráticas (Cáceres y Ribas, 1996). En la propia Convención de Faro se pone de relieve que las comunidades patrimoniales están formadas por “personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos”(Convenio Faro, 2005, art. 2b)³. De esta

1 <https://dynatincproject.wordpress.com/>

2 En dicho taller participaron varios investigadores que colaboran en el proyecto: Celia Rodríguez González, Alberto Polo Romero y Leticia Tobalina Pulido, firmantes de la presente contribución.

3 Enlace de consulta: [https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-10041#:~:text=b\)%20una%20comunidad%20patrimonial%20est%C3%A1,actuaci%C3%B3n%20de%20los%20poderes%20p%C3%BAblicos.](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-10041#:~:text=b)%20una%20comunidad%20patrimonial%20est%C3%A1,actuaci%C3%B3n%20de%20los%20poderes%20p%C3%BAblicos.)

manera, la divulgación de la ciencia es necesaria para el desarrollo cultural de un pueblo, siendo fundamental que ciertos hallazgos, experimentos, investigaciones o planteamientos científicos se presenten al público y constituyan una parte fundamental de su cultura (Calvo, 2000). Es importante, por tanto, plantear propuestas que formen a la sociedad desde la educación ciudadana y la educación patrimonial, fomentando la participación, el compromiso, la conciencia histórica y el desarrollo del pensamiento crítico (Estepa *et al.*, 2021).

En eventos de renombre internacional, como congresos y simposios, el personal científico de esta disciplina encuentra plataformas ideales para presentar sus investigaciones y establecer colaboraciones entre iguales. Es decir, se lleva a cabo una transferencia científica dirigida a otras y otros investigadores. Por otro lado, en la transferencia al público general, la Arqueología ha encontrado un espacio valioso en eventos de divulgación científica, como ferias, festivales y exposiciones, reivindicando la divulgación, la educación y la socialización del patrimonio como una forma de acercar a la sociedad el patrimonio arqueológico y las investigaciones. Estos entornos permiten que la Arqueología alcance audiencias amplias y diversas, fomentando una apreciación pública del pasado y desmitificando el trabajo arqueológico. Son muy variadas las oportunidades de ofrecer actividades divulgativas de este tipo en Arqueología: desde las actividades de proyectos concretos (cf. Cardona Gómez, 2016; Ejea, Arias y Santacana, 2018; Jiménez-Esquinas y Castro-Fernández, 2023; Tobalina Pulido *et al.*, 2024) hasta las diferentes actividades de divulgación de la ciencia. Entre estos eventos destacan “Semana de la Ciencia”, “Jornadas Europeas de la Arqueología” o “Noche de las Personas Investigadoras”, que han ido cobrando fuerza e importancia entre la comunidad investigadora en los últimos años (Cubas, 2022). Estas actividades ayudan a mostrar la Arqueología al público general como una ciencia más, igualándola con otras disciplinas científicas más reconocidas socialmente en este tipo de manifestaciones (p.e. la química o la biología). Esto promueve una mejor y más amplia comprensión de la Arqueología, con la generación de puentes entre la comunidad investigadora y el público en general (Cardona Gómez, 2016). Además, siguiendo los principios de la Convención del Faro, anteriormente señalados, es una forma de socializar y educar a través del patrimonio para que la ciudadanía se posicione desde perspectivas críticas en la defensa, valorización y protección del patrimonio cultural.

Sin embargo, una de las cuestiones todavía poco desarrolladas en la disciplina arqueológica es la introducción de una reflexión didáctica dentro de esa divulgación científica que se está realizando. Algunos autores están empezando a desarrollar lo que llamamos “didáctica de la Arqueología”, pero desde el ámbito de la “Didáctica de las Ciencias Sociales”, siendo limitadas las aportaciones desde la propia disciplina arqueológica. En este sentido, destacamos la labor de diferentes grupos de trabajo en los últimos años planteando tanto

actividades divulgativas y didácticas como metodologías y herramientas de evaluación para las mismas (cf. Bardavio y González Marcén, 2008; Cardona y Feliu, 2014; Egea *et al.*, 2018; Gibaja *et al.* 2019; Gibaja, Fernández y Cubas, 2021). Así, más allá de la concepción de la divulgación como herramienta para acercar la ciencia a la sociedad, la didáctica de la Arqueología puede aplicarse a la difusión, divulgación y comunicación científica (Stone, 2004; Corbishley, 2011). Las finalidades últimas de la didáctica de la Arqueología pueden ser varias: 1) democratizar el acceso al conocimiento arqueológico, la comprensión de la cultura y del patrimonio arqueológico, pero también la Arqueología como profesión y ámbito de investigación (Hernández Cardona, 2005); 2) generar valores culturales compartidos otorgando significados y valores al patrimonio cultural (González Marcén, 2010) y, finalmente, 3) implicar a la sociedad en la defensa y protección del patrimonio arqueológico desde el conocimiento, la valoración y el respeto (González Marcén, 2010).

Dentro de esos significados sociales y culturales que se transmiten a través de estas tareas está también la llamada perspectiva de género que muchas arqueólogas aplican dentro de las actividades que realizan (González Marcén, 2016). El desarrollo de trabajos relacionados con la arqueología pública y vinculados a esta línea de investigación han dado lugar a un gran aporte de investigaciones sobre el análisis de los discursos del pasado desde una perspectiva de género (Mouriño Schick, 2021). Se trata de un gran repertorio que, a través de ese enfoque, organiza, analiza y critica esos métodos y técnicas mediante los que realizamos la divulgación del pasado.

Por otro lado, dentro de la didáctica de la Arqueología, nos basamos en la denominada “didáctica del objeto” y del “aprendizaje por descubrimiento”. La “didáctica del objeto” permite acercarse a la Arqueología a través de la materialidad. Ha sido aplicada en varias propuestas didácticas para infantil y primaria (Mendióroz y Erce, 2000, p. 769), pero también en el ámbito universitario (Serrano *et al.*, 2023) a través de las denominadas “Didactecas” que permiten contar con un repositorio de materiales arqueológicos para fines educativos. Una de las grandes ventajas de la Arqueología como herramienta didáctica es, precisamente, la posibilidad de trabajar a través de los restos materiales y de su investigación, lo que permite al alumnado convertirlo en algo tangible y aproximarse a cualquier etapa histórica a través de ellos (Santacana y Hernández, 1999). La realización de la actividad que aquí presentamos pretende, por tanto, comprender la historia (en este caso de la vida cotidiana romana y del trabajo arqueológico) desde un acercamiento tangible al pasado, conectándolo con el presente a través de la manipulación, la observación y la interacción (Vicent *et al.*, 2015).

En este sentido, una metodología participativa y lúdica, a partir de la didáctica del objeto y que aborde aspectos relacionales de la vida cotidiana en el pasado es, desde nuestra consideración, un buen punto de partida. Por otro lado, el “aprendizaje por descubrimiento” es una metodología educati-

va que permite que sea el estudiante el que construya por sí mismo sus propios conocimientos, favoreciendo un aprendizaje significativo. Aplicado a la Arqueología, busca involucrar al alumnado en la exploración y comprensión directa de la materialidad arqueológica. En la aplicación de este método asumen un papel activo, promoviendo la observación y la interpretación, permitiendo que desarrollen habilidades críticas y analíticas propias de la Arqueología. Así, dentro de esta metodología de enseñanza-aprendizaje, estarían los denominados “talleres interrogativos”, una estrategia pedagógica que, a través de preguntas, busca promover el pensamiento crítico, involucrando al público en la exploración guiada y en la reflexión sobre los diferentes restos arqueológicos. El alumnado se enfrenta a preguntas abiertas que les estimulan a investigar y analizar, fomentando así la construcción de su propio conocimiento. En el contexto de la divulgación arqueológica y de nuestra propuesta, estos talleres se centran en el análisis e interpretación de artefactos y en la importancia de la preservación del patrimonio. De esta manera, la aplicación de estos talleres interrogativos queda enmarcada dentro del aprendizaje por descubrimiento y de la didáctica del objeto. Además, en esta actividad se insertan una serie de cuestiones sensoriales que acercan a los individuos que la realizan a una cotidianidad que emana desde la propia experiencia personal. El ejercicio de socialización con el pasado de manera directa genera a su vez una reflexión sobre aspectos que tenemos internamente aceptados por cuestiones culturales y sociales implícitas en nuestro pensamiento. Esto enlaza con el concepto de “empatía histórica”, esencial en las relaciones sociales pero también en la educación, al permitir formar personas más críticas y sociales, al mismo tiempo que fomenta el pensamiento histórico (López-Castilla, *et al.* 2019).

Contexto de realización de la actividad

Estos talleres didácticos se llevaron a cabo dentro de las actividades de la “La Noche de las Personas Investigadoras” realizadas en el Pazo de Fonseca (Santiago de Compostela, Galicia) el 29 de septiembre de 2023. Se trata de un evento que se celebra a nivel europeo con el objetivo de acercar la investigación científica al público general. Se enmarca dentro de las actividades de divulgación científica llevadas a cabo por universidades y centros de investigación, celebrándose en diversas ciudades al mismo tiempo. La iniciativa busca mostrar la labor de las personas investigadoras, sus proyectos e investigaciones, de una manera accesible y amena para el público no especializado. Así, durante “La Noche de las Personas Investigadoras”, los participantes tienen la oportunidad de interactuar con científicos y expertos en distintas disciplinas, participar en charlas, talleres y experimentos, así como conocer de cerca el trabajo que se realiza en el ámbito científico. El evento busca fomentar el interés por la ciencia, promover la cultura científica

y derribar barreras entre la comunidad científica y la sociedad. El proyecto Galician Night of Researchers es un evento asociado a MSCA y Ciudadanía, una iniciativa de la Unión Europea financiada por Marie Skłodowska Curie Actions (HORIZON-MSCA-2022-CITIZENS-01, Marie Skłodowska-Curie Actions European Researchers' Night 2022-2023).

Desarrollo de la actividad

Partiendo de las premisas anteriormente señaladas, la actividad se planteó para un público objetivo de entre 7 y 12 años, con la posibilidad de involucrar a los adultos acompañantes en la misma. Tenemos que tener presente que es un tipo de evento al que acude un volumen elevado de público infantil acompañado de sus familias. Tanto la gran afluencia como la diversidad de público conlleva el planteamiento de talleres o actividades de corta duración, de fácil instalación y sencilla explicación. Por tanto, considerando que la actividad se tenía que centrar en época romana, periodo de estudio del proyecto de investigación en el que se inserta, planteamos la elaboración de una serie de cajas con contextos arqueológicos que pudiesen servir para enseñar la vida cotidiana pero también el propio trabajo de las y los arqueólogos. Se planteó una propuesta educativa que considerase una serie de aspectos relacionados con la vida cotidiana en la antigua Roma, así como con el trabajo de los profesionales dentro del campo de la Arqueología. Se han tenido en cuenta, además, diferentes aspectos que no sólo tienen que ver con la actividad en sí (preparada específicamente desde el enfoque de la teoría de género), sino también con los agentes sociales que han intervenido, tanto en el desarrollo de la actividad (personal científico), como del público interesado (niñas y niños, padres o incluso abuelas). Para ello, se han establecido diferentes variables relacionadas con la edad y el género, así como con el tipo de actividad realizada. Por tanto, el objetivo del taller era fomentar el conocimiento de la vida cotidiana en la antigua Roma a través de la materialidad. Los objetivos didácticos de la actividad realizada eran: 1) Fomentar el interés y la participación activa de las niñas y niños y de sus familiares en la actividad, con el propósito de despertar la curiosidad sobre la investigación de la vida cotidiana en la antigua Roma a través de la manipulación, observación y análisis de objetos arqueológicos; 2) Facilitar la identificación y comprensión de los distintos elementos presentes en las cajas con ciencia, permitiendo a los participantes explorar cómo estos objetos reflejan la cotidianidad de la vida y, 3) promover las vocaciones y la conciencia histórica en relación al Patrimonio Cultural en general y el arqueológico en particular. Así, la actividad se planteó en varias etapas: 1) fase previa de preparación de los materiales didácticos; 2) desarrollo de la actividad; 3) valoración de los resultados.

Fase previa. Materiales didácticos

Presentamos a continuación los materiales empleados. En las tres primeras cajas se ha recurrido a réplicas arqueológicas complementadas con algunos materiales, tanto materias primas como procesadas. En la última caja se han incluido objetos reales del trabajo arqueológico. En todos los casos, se ha optado por elementos que fuesen de fácil manejo para un público infantil por su tamaño. Además, no se han incluido diferencias que puedan aludir al uso de los objetos por parte de un género u otro, tratando siempre de mantener la neutralidad. Por otro lado, para el nombre de las cajas, se ha recurrido a nombres latinos, en los dos primeros casos, a autores latinos conocidos por sus tratados de agronomía y de cocina, respectivamente; en el tercer caso, se ha optado por un nombre en latín en relación con el contenido de la caja. Finalmente, para la última caja, se ha elegido un nombre genérico, optando por el género femenino para promover la creación de referentes femeninos en la ciencia. De esta forma, se buscaba, por un lado, enfatizar la importancia de las actividades desarrolladas dentro y fuera de los umbrales de las casas, denominadas como “actividades de mantenimiento” que durante muchos años han estado olvidadas dentro del discurso histórico por esa asimilación a las mujeres (Hernando Gonzalo, 2005), así como aquellas que tradicionalmente se han atribuido al género masculino. Presentamos a continuación el contenido de cada caja, explicando brevemente el porqué de la elección de cada uno de los elementos incluidos en ella. Decía González Ruibal (2006, p. 236), que “lo que le interesa al público no especializado es saber cómo hacían la comida, si pasaban mucho frío en las cabañas, si luchaban con los del poblado de al lado, qué les pasaba si se ponían enfermos, cómo lavaban o dónde tiraban la basura”. Todo este tipo de aspectos están relacionados con ese tiempo que se vincula a lo cotidiano, que se expresa a través de la materialidad arqueológica y que se analiza, en buena medida, a través de la experiencia.

Caja de Columela (Fig. 1): Esta caja se compone de 9 elementos: una piel de liebre, un fragmento de tégula, una lucerna, una réplica en miniatura de ánfora, una fusayola, una pesa de telar, lana, un fragmento de carbón y una escoria de hierro. Todos estos objetos están relacionados con la actividad agropecuaria y cinegética que se llevaría a cabo en la *pars rustica*. Se ha optado por mezclar materias primas con herramientas y elementos relacionados con la fabricación y el transporte. Este conjunto se ha completado con una serie de réplicas numismáticas (Fig. 1) para ilustrar el comercio y la economía en época romana, mostrando que el uso de monedas no es algo nuevo, sino que procede de la antigüedad.



Figura 1. Elementos generales y opcionales (monedas) que contenía la "Caja de Columela"

Fuente: Autores

Caja de Columela

Caja de *Cosmetriae* (Fig. 2): Esta caja se compone de 10 elementos: un trozo de tela de lino, dos ungüentarios de morfología diferente, un fragmento simulado de mosaico, un *acus crinalis*, un anillo, una fíbula en omega, una lucerna de tipo paleocristiana, un cuenco cerámico y un ramillete de flores. Todos los elementos se corresponden con objetos de adorno, aseo personal y vestimenta, así como objetos cerámicos relacionados con ese aspecto de la vida cotidiana. El conjunto se completa con dos elementos de la habitación en la que se realizaría ese cuidado personal, como son el fragmento de mosaico y la lucerna.



Figura 2. Objetos que contenían las "Caja de Cosmetriae" y la "Caja de la arqueóloga"

Fuente: Autores

Caja de Apicio (Fig. 3): Esta caja se compone de 7 elementos principales (un plato de cerámica común, un cuenco Drag. 29 en TSH, un cuenco Drag. 37 en TSH, un cuenco Drag. 30, una cuchara de madera, un vaso en cerámica común y una *ampulla*) y 6 complementarios (harina, pimienta, mijo, *melsum*, olivas y *garum*). Se han seleccionado réplicas que el público infantil pueda relacionar con objetos de su cotidianidad actual, como son un vaso, un cuenco o un plato. En cuanto a la comida, hemos recurrido a elementos de la triada

mediterránea (vino, en su versión especiada y dulce, aceite y cereales), así como otros alimentos básicos de la antigüedad romana como el *garum* (Fig 3.).



Figura 3. Objetos y alimentos empleados como elementos complementarios que contenía la "Caja de Apicio"

Fuente: Autores

Caja de la arqueóloga (Fig. 2): En esta caja encontramos 13 objetos relacionados con el trabajo arqueológico: un jalón, un metro plegable, una cinta métrica, una escala fotográfica, un paletín, una brocha, un portaminas con goma, dos rotuladores, una regla, cartografía, una brújula y bolsas. Se han seleccionado objetos relacionados con el proceso de excavación arqueológica (paletín y brocha), prospección (el mapa y la brújula), el registro (metro, jalón, rotuladores, etc.), fotografiado (escala) y dibujo (lápiz y regla). Si bien somos conscientes de la falta de muchas herramientas relacionadas con el trabajo arqueológico, hemos priorizado la inclusión de aquellas que son más manejables para el público infantil y hemos tratado de que haya al menos un elemento de cada fase del trabajo arqueológico representado. Este conjunto, de todas maneras, puede ampliarse o reducirse en función de los objetivos de la actividad.

Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló en tres etapas: 1) bienvenida y explicación de la actividad, 2) exploración y análisis de la caja, 3) interpretación e intercambio de ideas.

Etapas 1: Al ser un evento científico, no se pueden seleccionar los participantes, sino que estos van llegando al mismo de manera aleatoria e intermitente. Así, la bienvenida y explicación de la actividad se iba planteando a cada participante o grupo de participantes (p.e. si eran hermanos o amigos y querían realizar el taller en conjunto). Como introducción, se les explicaba brevemente a qué nos dedicamos, y cómo la arqueología también es una ciencia, que estudia el pasado, de manera amena e interactiva, mostrándoles algunos materiales originales que encontramos en campo. Durante estos primeros minutos, valoramos también los conocimientos previos que tenían de la disciplina. Tras esto, y si estaban interesadas o interesados en participar en el taller, se les daba la explicación específica de la actividad. Esta consistía en elegir aleatoriamente una caja de las que estaban en la mesa para analizar su contenido.

Etapas 2: Una vez seleccionada la caja se les daba una ficha con una serie de preguntas a responder (Fig. 7). Los participantes tenían unos 5 minutos para ir sacando los diferentes elementos de la caja e ir identificándolos. Para cada uno de los objetos tenían que seguir una metodología arqueológica simulada: registro, descripción e interpretación. Esto estaba indicado en la mencionada ficha, adaptada a la edad de los participantes. Finalmente, tenían que valorar todos los elementos de la caja en conjunto, con el objetivo de realizar una interpretación del contexto. Durante esta etapa, los participantes efectuaron un trabajo autónomo, siguiendo los principios del aprendizaje por descubrimiento. Se trata de acercar a los niños y niñas al pasado de una manera didáctica, a través de una experiencia sensorial mediante objetos que evocan al pasado, de tal manera que se vinculen a esa cotidianidad traspasando las líneas del tiempo y del espacio.


CAJAS CON CIENCIA

Figura 4. Modelo de ficha didáctica utilizado durante la actividad


NOMBRE DE LA CAJA:

¿QUÉ ELEMENTOS SABES IDENTIFICAR EN LA CAJA?	SI FUERAS UN/A ROMANO/A ¿PARA QUÉ USARÍAS CADA ELEMENTO?

Y ahora, piensa como un/a arqueólogo/a. En su conjunto, ¿Qué interpretación haces de la caja?



Si ya has terminado, comparte con uno/a de lo/as investigador/as tus ideas.



Fuente: Autores

Etapa 3: En esta última fase optamos por realizar un intercambio de ideas dialogado entre los participantes y una de las personas investigadoras (Fig. 8) Es decir, siguiendo los principios de los talleres interrogativos. Una vez completada la ficha, cada participante tenía que presentar brevemente sus conclusiones sobre la caja, intercambiando sus apreciaciones con los investigadores y el resto de participantes. Durante estos minutos de diálogo, aprovechamos para hacer algunas matizaciones en sus conclusiones y asentar los conocimientos que queríamos que adquirieran para cada caja.

De esta manera, se enfatiza tanto su valor dentro de los propios contextos del pasado, como su importancia para el desarrollo histórico. Por otro lado, también se ponía el énfasis en cómo, a través de nuestro trabajo, buscando en la basura del pasado, arqueólogos y arqueólogas pueden ayudar a comprender aspectos tales como: ¿Qué comían en una *domus* romana? ¿De qué manera preparaban los alimentos? ¿Cómo comerciaban? ¿Qué utensilios se necesitaban para elaborar diferentes recetas? ¿Cómo eran las ropas de la gente que vivía en el Imperio Romano? ¿Cómo se confeccionaban diferentes artículos y de qué manera servían a estas personas? Todas estas preguntas se desarrollan bajo un enfoque que hace que quien está al otro lado y escu-

cha la explicación de todos estos aspectos relacionados con esa vida en la Antigua Roma, sienta una serie de emociones que lo enlace con el pasado. Además, les permite realizar un ejercicio de retrospectión, entendiendo en primera persona cómo estas personas del pasado se relacionaban y vivían.



Figura 5. Fotografía durante la realización de la actividad en la Noche de las Personas Investigadoras

Fuente: Autores

Resultados

La mayor parte del público que realizó la actividad era un público infantil, seguido de un público adulto que les acompañaba (familiares y amigos). Las intervenciones de estos últimos fueron menos visibles, pero sirvieron de acompañamiento a los individuos más pequeños. En algunas ocasiones, se intentó fomentar la participación de los adultos en la actividad, para mantener la atención de todos. Además, esto permitió promover el carácter intergeneracional de la actividad, al contar los participantes más pequeños con un apoyo adulto que les nutriese de su experiencia. En total, se contabilizó la participación en la actividad de más de 100 personas, algunas de las cuáles repitieron, realizando el taller con varias de las cajas. Para incentivar la participación, debido al alto número de actividades de diferentes disciplinas científicas que había en el mismo espacio, a las 25 primeras personas que realizaron el taller se les regaló un cómic de temática arqueológica creado dentro del proyecto Dynat-Inc⁴.

Se observó que no hubo una predilección de los infantiles para la elección de una u otra caja en función de los roles de género preconcebidos, sino que la selección fue bastante aleatoria. Quizás, la caja que más llamó la atención

⁴ El cómic está en acceso abierto en <https://digital.csic.es/handle/10261/311007> para su consulta y descarga gratuita.

fue la de *Apicio*, algo que no es de extrañar, al ser la más interactiva y con más estímulos sensoriales (olores, tacto e incluso la posibilidad de realizar la actividad con sabores en otros contextos educativos). Por tanto, el taller permitió desarrollar una serie de reflexiones críticas que ponen en jaque diversos discursos tradicionales centrados en el androcentrismo imperante dentro de la difusión del conocimiento científico.

Este tipo de actividades son, por un lado, un reto para las personas investigadoras porque el objetivo último es generar nuevas narrativas en torno a la disciplina arqueológica que permitan terminar con discursos pseudoarqueológicos y pseudohistóricos. Por otro lado, es también una responsabilidad, pues estamos promoviendo vínculos (a través del fomento de esa empatía histórica que señalábamos anteriormente) con nuestro pasado y con el patrimonio que favorezcan la conservación futura del mismo. Además, este tipo de talleres son necesarios para crear vocaciones científicas también en las disciplinas humanísticas. De manera paralela, se promueve una ciencia inclusiva, donde niñas y niños se vean reflejados, permitiendo generar la idea de que pueden ser quien quieran ser. En ocasiones, el discurso de promoción de vocaciones científicas se centra en las disciplinas STEM, dejando de lado otras como la Arqueología, que se nutren en gran parte de las denominadas ciencias experimentales.

Finalmente, aunque esta actividad fue desarrollada en un contexto de divulgación científica en grandes eventos, puede llevarse a cabo en otros ámbitos educativos, tanto dentro como fuera del aula, sin necesidad de grandes inversiones económicas ni de tiempo. Así, el mismo taller fue realizado en un instituto de educación secundaria un tiempo después como una actividad complementaria a las clases de Ciencias Sociales del alumnado de 1º de ESO. Además, la actividad puede aplicarse a otros momentos históricos cambiando los elementos de las cajas, pero también configurar otras cajas con elementos diferentes para el mismo periodo incluyendo otros contextos.

Bibliografía

- Bardavio, A., & González Marcén, P. (2008). El Campo de Aprendizaje de la Noguera: un proyecto integrado de arqueología experimental. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 57, 25-38. <http://hdl.handle.net/11162/86424>
- Cáceres, J., & Ribas, C. (1996). La sociedad opina sobre la ciencia. *Mundo Científico*, 167, abril, 347-353.
- Calvo, M. (2000). Líneas generales de un programa de difusión de la ciencia al público. *Actas del I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia*. Granada, 25-27 de marzo, Libro I, pp. 293-311.
- Cardona Gómez, G. (2016). Implicación social y patrimonio. Un cruce de caminos entre arqueología pública, arqueología comunitaria y didáctica de la arqueología. En M. Díaz-Andreu, A. Pastor Pérez y A. Ruiz Martínez (Eds.), *Arqueología y comunidad. El valor social del patrimonio arqueológico en el siglo XXI* (pp. 13-34). Madrid: JAS Arqueología Editorial.

- Cardona Gómez, G., & Feliu Torruella, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 15-25. <http://hdl.handle.net/11162/189368>
- Corbishley, M. (2011). *Pinning down the past: Archaeology, heritage and education today*. Woodbridge, Virginia: Boydell Press.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., & Santacana i Mestre, J. (Eds.). (2018). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Trea..
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J. M., Jiménez Pérez, R., Travé González, G., de las Heras Pérez, M. Á., Miedes Ugarte, B., Martín Cáceres, M. J., & Calaf Masachs, R. (2021). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca López (Coord.), J. Estepa Giménez (Coord.), & M. J. Martín Cáceres (Coord.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 15-28). Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (Coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (1ª ed.). Madrid: Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales.
- Gibaja Bao, J. F., Mozota Holgueras, M., Remolins Zamora, G., Nieto Espinet, A., Oms, F. X., Higuera, S., Guzmán, V., Cubas Morera, M., González Vázquez, A., Mazzucco, N., Palma, O., & Valenzuela Lamas, S. (2019). La divulgación científica en prehistoria llevada a personas con discapacidad intelectual: una experiencia particular. *Pyrenae: Revista de prehistòria i antiguitat de la Mediterrània Occidental*, 50(2), 151-167. <https://raco.cat/index.php/Pyrenae/article/view/359600>
- Gibaja Bao, J. F. (Coord.), Fernández Mier, M. (Coord.), & Cubas Morera, M. (Coord.). (2021). *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala!: la transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades*. Gijón: Trea.
- González Marcén, P. (2010). La dimensión educativa de la arqueología. Ponencia presentada en La tutela del patrimonio prehistórico. *Congreso memorial Siret*, 22-25 septiembre 2010, Antequera: Consejería de Cultura de Andalucía..
- González Marcén, P. (2016). La mirada de las mujeres: otros patrimonios, otro turismo. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24(89), 176–177.
- González Ruibal, A. (2006). Experiencia, narración, personas: elementos para una arqueología comprensible. *Complutum*, 17, 235–246.
- Hernández Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (Coords.), *Museografía didáctica* (pp. 25-61). Barcelona: Ariel.
- Hernando Gonzalo, A. (2005). ¿Por qué la Historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? *Treballs d'Arqueologia*, 11, 115–133. <https://raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/58269>
- Jiménez-Esquinas, G., & Castro-Fernández, B. (2023). Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (13), 159-176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.10>.
- López-Castilla, M. P., Terradillos-Bernal, M., & Alonso Alcalde, R. (2019). Experimental archaeology and historical empathy: key tools for learning about our origins / Arqueología experimental y empatía histórica: herramientas clave para la didáctica de nuestros orígenes. *Culture and Education*, 31(1), 170-187. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1561109>
- Mendióroz Lacambra, A. M., & Erce Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 767-781. <https://doi.org/10.5209/aris.65825>

- Mouriño Schick, A. (2021). Metal para guerreiros. A male gaze nos discursos museográficos. *Adra*, 16, 173–189.
- Ruiz Zapatero, G. (2009). La divulgación arqueológica: las ideologías ocultas. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 19, 11-36. <https://doi.org/10.30827/cpag.v19i0.183>
- Santacana, J., & Hernández Cardona, F. X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Lleida: Milenio.
- Serrano Arnáez, B., Ruiz Vivas, C. M., Peinado Espinosa, V., Dorado Alejos, A., & Martínez Carrillo, A. L. (2023). Didacteca: un proyecto de innovación docente para construir historia a través de la arqueología. En M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández Paradas, N. de Alba Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 1147-1157). Granada: Universidad de Granada.
- Stone, P. (2004). Introduction. Education and the Historic Environment into the twenty-first Century. En D. Henson, P. Stone y M. Corbishley (Eds.), *Education and the Historic Environment* (pp. 1-12). Londres: Routledge.
- Vicent, N., Rivero Gracia, M. P., & Feliu Torruella, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 83-102.

Prácticas sobre los ODS por una educación para la ciudadanía mundial

Practices on the SDGs for an education for global citizenship

Vicente Marcial Ballesteros Alarcón¹  0000-0003-1294-6154

Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez²  0000-0003-2790-941X

¹Profesor Contratado Doctor Indefinido. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada, España.

²Investigador independiente.

Correspondencia

Vicente Marcial Ballesteros Alarcón · vballest@ugr.es

Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez · martinarroyod@gmail.com

Fechas:

Recibido: 23/01/2023

Aceptado: 22/02/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: Este artículo presenta una parte del programa de prácticas de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada (curso 2021-2022). El programa de prácticas se ha diseñado para formar al alumnado en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y se proyecta incorporar el tratamiento de la educación para la ciudadanía mundial.

Método: El método de investigación ha sido el de investigación-acción-participativa. Dicha metodología ha sido ejecutada a través de diferentes técnicas de desarrollo de las prácticas: aprendizaje basado en proyectos o problemas, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en retos y, sobre todo, el aprendizaje cooperativo.

Resultados: Se ha producido un incremento en el conocimiento del alumnado sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, constatándose un alto nivel de motivación en la realización de las prácticas. La realización de acciones concretas y de servicio a la comunidad se ha manifestado como una experiencia muy bien valorada por el alumnado.

Conclusiones: Los materiales que se han diseñado para el desarrollo del programa de prácticas se han mostrado como adecuados a su finalidad. La satisfacción del alumnado, así como la fácil aplicabilidad y replicado de los ejercicios, hacen aconsejable y favorecen la reproducción de los mismos en contextos educativos similares.

Palabras clave: ODS; ciudadanía mundial; innovación educativa.

ABSTRACT

Introduction: This article introduces a part of the internship program of the Didactics of Social Sciences subject of the Faculty of Educational Sciences of the University of Granada (academic year 2021-2022). The internship program has been designed to train students around the Sustainable Development Goals and it is planned to incorporate the treatment of education for global citizenship.

Method: The research method has been that of participatory-action-research. This methodology has been implemented through different techniques for the development of practices: learning based on projects or problems, service-learning, learning based on challenges and especially cooperative learning.

Results: There has been an increase in the knowledge of the students about the Sustainable Development Goals. A high level of motivation has been verified in the realization of the practices. Carrying out concrete actions and community service has been shown to be an experience highly valued by the students.

Conclusions: The materials for the development of the internship program have been properly designed according to their finality. Students have shown a high degree of satisfaction and the resulting teaching materials are easy to apply and replicate in similar educative contexts.

Keywords: SDGs; Global Citizenship; Educational Innovation.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ballesteros Alarcón, V. M., & Martín-Arroyo Sánchez, D. J. (2024). Prácticas sobre los ODS por una educación para la ciudadanía mundial. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 77–90. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.27201>

Introducción

El presente artículo pretende mostrar cómo ha sido la experiencia innovadora del cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha implementado en la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, durante el curso 2021-2022. El programa de prácticas resultante de esta experiencia se establece aquí como base para el desarrollo de iniciativas similares. En ellas se prevé la incorporación de la educación para la ciudadanía mundial como principio fundamental de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un reciente artículo, Puig Rovira (2022) decía, refiriéndose al aprendizaje servicio (ApS) como metodología y contemplándolo como el motor para un nuevo paradigma, que este supone el paso del "individualismo posesivo al paradigma de la acción común". Siendo así, el ApS puede aportar "una visión cooperativa del mundo y de la educación". Puig completa su visión de la educación con cuatro tesis que nos parecen de suma importancia en los tiempos que corren: "es necesario un cambio en la idea de educación, deben modificarse las finalidades educativas, se impone una distinta metodología de enseñanza y de aprendizaje, y se deberán incorporar novedades relevantes en la organización del sistema educativo".

Desde la experiencia docente en la formación de futuros profesionales de los grados en Educación Primaria e Infantil, nos parece fundamental adoptar la perspectiva del profesor Puig Rovira. En un mundo globalizado como el nuestro es urgente y necesario adoptar una perspectiva de lo común en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que reorientar la educación hacia un aprendizaje y compromiso con los problemas o necesidades relevantes y el bien común. Se impone por tanto reorientar la metodología que usamos en la enseñanza-aprendizaje, sea cual sea el nivel educativo, lo que debería llevarnos a adoptar cambios en el propio sistema educativo.

Desde una perspectiva sistémica, innovar ha sido considerado (Havelock y Huberman, 1980) como una sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto. En palabras de Imbernón (1996: 64):

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

Desde nuestra perspectiva se hacía necesario innovar introduciendo nuevas ideas, perspectivas y metodologías en la enseñanza-aprendizaje para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Así pues, esta se ha limitado tradicionalmente a la enseñanza de la Geografía y la Historia, como materias troncales

de lo que serán las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Un aspecto fundamental para la innovación y la perspectiva comprometida con lo común es introducir los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) como contenidos y metodología, tanto en la educación superior como primaria y secundaria (García et al. (Eds.) 2016; Murga-Menoyo, 2018; Dieste et al., 2019; Limón-Domínguez (Dir.), 2019).

Tras la Conferencia Ministerial del Espacio Europeo de Educación Superior, en su *Declaración de 19 de noviembre de 2020*, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) “aplaude que las universidades sean consideradas actores fundamentales en el proceso y reconoce la importancia del compromiso ministerial con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de forma transversal. La CRUE recuerda su apuesta por la consecución de estos objetivos globales a través de acciones formativas que incluyen la introducción de métodos docentes más innovadores y participativos, la incorporación de nuevas competencias y habilidades en los planes de estudios para fomentar el análisis de la sostenibilidad integral en los currículos...”.

Así, los rectores de las universidades españolas asumen como propios, entre otros, los compromisos de los ministros europeos: promover y apoyar la educación inclusiva y equitativa, apoyar las soluciones innovadoras ante los retos actuales, proteger y promover la investigación, la innovación y la transferencia en todas las áreas del saber, avanzar hacia formas docentes más abiertas y flexibles, etc.

Así mismo, para los niveles primarios y secundarios, la LOMLOE especifica en su Preámbulo que:

reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.

Además, en su Disposición adicional sexta: “Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial”, la LOMLOE añade:

Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y acti-

tudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030.

Otro elemento para tener en cuenta es la introducción de la educación para la ciudadanía mundial como contenido transversal en el currículum formativo de los futuros maestros.

En el documento “Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial”, la UNESCO (2013) expone:

La definición misma de ciudadanía está siendo cuestionada, y aún queda por establecer una definición de ciudadanía mundial que sea ampliamente aceptada. En algunos sectores se ha denominado a la ciudadanía mundial como “ciudadanía más allá de las fronteras”, o “ciudadanía más allá del Estado - Nación”. También se ha manifestado que el término “cosmopolitismo” podría ser más amplio e inclusivo que “ciudadanía mundial”. Otros sectores han optado por “ciudadanía planetaria”, haciendo hincapié en la responsabilidad de la comunidad internacional de preservar el planeta Tierra.

En el mismo documento se indica el siguiente objetivo al respecto:

la educación para la ciudadanía mundial apunta a empoderar a los educandos en aras a que participen y asuman funciones –tanto a nivel local como global– en la resolución de desafíos internacionales, y que se involucren haciendo un aporte proactivo en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

Por tanto, y como resumen de esta introducción, los enfoques con los que hemos diseñado el plan de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales suponen incorporar una perspectiva de compromiso con los problemas y necesidades de los que nos rodean e innovar en la práctica docente y de aprendizaje, incorporando el conocimiento y sensibilización sobre los ODS y la ECM. El objetivo general propuesto ha sido formar y sensibilizar al alumnado en los ODS y en ECM mediante un programa de prácticas innovador y comprometido.

Metodología

La investigación intervención llevada a cabo ha sido realizada con el enfoque de la “Investigación mediante la acción-participación educativa”. En palabras de Guevara Albán, Verdesoto Arguello et al. (2020, p:1):

La investigación-acción-participación es un proceso educativo por excelencia, una oportunidad para el aprendizaje colectivo donde los participantes investigan su propia realidad y analizan las causas de sus problemas. Es una oportunidad para compartir experiencias, intercambiar saberes y conocimientos, aprender a utilizar las técnicas para recoger información y aprovechar los resultados en beneficio de la organización y comunidad. Programar propuestas de actuación concretas, apoyándose en dos grandes conjuntos de tareas: temas sensibles y dirigidos a toda la ciudadanía, y otro en temas integrales dirigidos básicamente a la ciudadanía movilizadora.

Así pues, se han utilizado diversas metodologías, combinando la intervención educativa y la investigación sobre la implementación y la obtención de resultados. La programación e implementación de los contenidos prácticos durante el curso académico han estado inspiradas en diferentes estrategias metodológicas. Desde la perspectiva de innovar e introducir nuevos modelos educativos basados en el aprendizaje activo, se exige que los docentes transformen su rol único de expositores del conocimiento al de canalizadores y guías del aprendizaje, y los estudiantes, de meros espectadores pasivos del proceso de enseñanza, al de miembros participativos, proactivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento.

Con estos nuevos planteamientos, se hace necesario que el alumnado organice y estructure su propio trabajo, adquiriendo verdadera iniciativa y autonomía en el aprendizaje; buscando información, manejándola, filtrándola, codificándola, etc.

Son características comunes de las metodologías activas:

- Promover el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer la cooperación entre compañeros.
- Favorecer la inmersión de los estudiantes en el mundo que les rodea y la realidad que deben afrontar.
- Estimular y facilitar que el alumnado genere soluciones; aplicando conceptos, teorías, procedimientos y técnicas respecto a las situaciones planteadas (Pellicer, Álvarez, & Torrejón, 2013).
- Ofrecer una formación integral, práctica y no memorística, interdisciplinar y abierta a la comunidad.

Entre la multiplicidad de metodologías activas, destacan el aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP), el aprendizaje-servicio (ApS) y el aprendizaje basado en retos (ABR). Otro enfoque que se ha tenido en cuenta es el modelo ECO «explorar, crear, ofrecer», si bien es consecuencia de los anteriores. En este enfoque se anima a los alumnos a explorar en torno a un tema, crear propuestas y posteriormente ofrecerlas «idealmente a la comunidad», al colectivo que pueda aprovechar dichas propuestas.

Otra de las estrategias didácticas que de forma transversal ha influido en el desarrollo del curso ha sido el «aprendizaje cooperativo» (AC). Coll y Colomina (1990) afirman que el aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques que tienen en común la división del grupo clase en subgrupos o equipos de hasta cinco o seis alumnos que desarrollan una actividad o ejecutan una tarea previamente programada. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos. La distribución de responsabilidades no suele dar lugar a una diferencia de estatus en los miembros. Los mayores niveles de interacción mutua se dan en la medida en que se promueva la planificación conjunta y la discusión, se favorezca el

intercambio de roles y responsabilidades y se delimite la división del trabajo en los miembros del grupo.

Por último, hemos utilizado la «evaluación por pares» (EpP). Es decir, los estudiantes han evaluado alguna actividad de sus propios compañeros. Este sistema sería una de las tres opciones en las que los estudiantes pueden ser evaluadores: la autoevaluación, la evaluación entre pares (en la que un grupo de estudiantes puntúa a sus iguales) y la evaluación participativa o coevaluación (en la que evalúan tanto estudiantes como docentes). El proceso de coevaluación integra tres propósitos que se solapan y complementan: permite orientar al estudiante en el rol del docente, contribuye al desarrollo de habilidades evaluadoras y el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluación.

Programa de prácticas

Objetivos

El programa de prácticas tiene los siguientes objetivos:

- Motivar al alumnado en el pensamiento crítico y solidario con los problemas y necesidades comunes a nivel local y global.
- Desarrollar iniciativas que le permita adquirir conocimientos y valores sobre los ODS y la ciudadanía mundial.
- Potenciar el trabajo cooperativo entre el alumnado.

Competencias

Consideramos fundamentales para el proyecto de innovación las competencias que aparecen en la guía de la asignatura Didáctica de las Ciencias sociales.

Competencias generales (C.G):

C.G. 1 -Analizar y sintetizar la información.

C.G. 3- Identificar, formular e investigar problemas.

C.G. 22- Conocer los fundamentos científicos y didácticos de cada una de las áreas y las competencias curriculares de la Educación Primaria: su proceso de construcción, sus principales esquemas de conocimiento, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en relación con los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

C.G. 24- Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.

C.G. 27- Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.

C.G. 35- Conocer y aplicar en las actividades de aula las tecnologías de la información y la comunicación, para impulsar un aprendizaje comprensivo y crítico.

Actividades prácticas

P1.- Técnicas e instrumentos para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Descripción:

La práctica docente de las Ciencias Sociales en educación primaria exige el uso de métodos, estrategias, técnicas e instrumentos didácticos muy diversos. Muchas de estas herramientas son transversales e interdisciplinarias, pero otras son específicas de la Geografía o la Historia. Se propone a los alumnos que elaboren una presentación sobre una técnica o instrumento que se le adjudica al grupo de trabajo.

Las técnicas e instrumentos a trabajar en esta práctica son los que se muestran en la TABLA 2 y responden a una amplia gama de recursos y estrategias docentes que se utilizan en el aula de educación primaria en la materia de Ciencias Sociales. Cada técnica o instrumento se presentó asociado a uno de los 17 ODS establecidos por la ONU, de manera que cada grupo de estudiantes tratara conjuntamente la técnica/instrumento y el ODS asignados.

Tabla 1: Listado de técnicas, instrumentos, enfoques y estrategia

Los medios de comunicación e información en clase.
Los medios de comunicación e información en clase.
La observación como técnica.
Los juegos didácticos y la gamificación.
Los mapas conceptuales.
La prensa y los comentarios de texto en CC. Sociales.
El debate en clase como recurso.
Organización de una salida. Itinerarios didácticos
La dramatización como recurso didáctico.
El patrimonio material e inmaterial.
Las fiestas y tradiciones.
Técnicas e instrumentos para enseñar y aprender el tiempo histórico.
Análisis de fuentes.
Técnicas e instrumentos para enseñar y aprender el espacio geográfico.
Educación en valores. Educación cívica.
Las TIC, las TAC y las redes sociales como recurso.
El género en la enseñanza-aprendizaje de las CC. Sociales.
Flipped classroom- Clases al revés.

Objetivos de aprendizaje:

- Explorar e interpretar información/bibliografía sobre la técnica, instrumento, estrategia o enfoque asignado y el correspondiente ODS.
- Explicar los aspectos teóricos y prácticos del tema adjudicado.
- Relacionar el tema con el currículo de Ciencias Sociales en la Educación Primaria Obligatoria.

Aplicar los aspectos teóricos del tema, creando ejemplos prácticos de aplicación en relación al currículo de Educación Primaria Obligatoria.

Metodología:

- Búsqueda y síntesis de información significativa, en modo cooperativo para el desarrollo del tema.
- Creación de una presentación en Power Point o similar para su presentación y defensa ante los compañeros.

Evaluación por pares de la presentación y su exposición.

Evaluación:

La evaluación por pares se realiza en modo on-line, respondiéndose por parte del alumnado a un formulario Google. Por su parte, los alumnos evalúan esta actividad en un cuestionario final sobre las diferentes actividades

P 2.- Diagnóstico local desde los ODS (análisis DAFO)**Descripción:**

Para conocer el mundo debemos observar, analizar e interpretar nuestro entorno. Los ODS son objetivos globales que no pueden hacernos perder la perspectiva local. Por tanto, debemos pensar lo global desde lo local. Se ha propuesto hacer un análisis DAFO (Debilidades/Amenazas/Fortalezas/Oportunidades) de nuestro entorno más inmediato, Granada (ciudad y/o provincia), desde cada uno de los 17 ODS definidos por la ONU. La finalidad última de este tipo de actividades es tomar conciencia de las realidades del entorno cercano, compararlas con otras realidades más lejanas a nivel geográfico y reflexionar sobre todas ellas.

Objetivos de aprendizaje:

- Realizar un análisis diagnóstico de la ciudad/provincia desde la perspectiva del ODS asignado al grupo en la práctica anterior, siguiendo la metodología DAFO.
- Categorizar los diversos recursos sociales, educativos, sanitarios, etc., o la ausencia de estos, relacionándolos con el cumplimiento del correspondiente ODS.

Describir brevemente dichos recursos.

Metodología:

Trabajo de grupo en modo cooperativo, buscando información y documentación para realizar el diagnóstico de la ciudad de Granada y su entorno desde la perspectiva de uno de los ODS.

Evaluación:

La evaluación será doble. Por un lado, el docente evaluará el trabajo realizado por cada uno de los grupos de trabajo. Por su parte, los estudiantes evaluarán esta actividad en un cuestionario final sobre las diferentes actividades.

P3.- Aprendizaje-servicio a la comunidad

Descripción:

El desarrollo de un modelo de formación por competencias del alumnado universitario ha de contar con propuestas educativas nuevas como es el aprendizaje-servicio (ApS), que refuerza las conexiones entre las propuestas teórico-prácticas y la realidad comunitaria.

Objetivos de aprendizaje:

- Comprender la metodología didáctica ApS como práctica que une adquisición de conocimientos y compromiso con la comunidad.
- Identificar e interpretar los ODS 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”, 13 “Acción por el clima” y 15 “Vida de ecosistemas terrestres”.
- Analizar paisajes en diferentes estados de conservación.
- Evaluar las causas del deterioro de los paisajes granadinos.

Llevar a cabo un servicio a la comunidad de modo organizado y cooperativo: la plantación de árboles.

Metodología:

El proyecto de ApS se hace en colaboración la organización de voluntariado local “Árboles Contra el Cambio Climático - Granada”. En primer lugar, una voluntaria de la organización ofrece una conferencia en el aula sobre el cambio climático, sus causas y las posibles formas de prevención. En segundo lugar, se realiza un servicio a la comunidad, plantando 300 árboles en una zona de la ciudad desarbolada y en colaboración con los voluntarios de la entidad. En tercer lugar, se hace una puesta en común en clase sobre los diferentes aspectos de esta actividad.

Evaluación:

La evaluación es doble. Por un lado, el docente evalúa el trabajo realizado por cada uno de los grupos a través de la observación. Por su parte, los alumnos evalúan esta actividad en un cuestionario final sobre las diferentes actividades.

Resultados

Presentaciones de técnicas, instrumentos y recursos didácticos para las Ciencias Sociales y los ODS

El alumnado, trabajando en pequeños grupos, ha investigado sobre técnicas, instrumentos y recursos aplicables a la didáctica de las Ciencias Sociales y que forman parte de la materia de la asignatura impartida. De esta forma han contribuido activamente en la implementación y actualización de la asignatura. Cada grupo ha trabajado sobre un ODS que le ha sido asignado previamente. Así, la temática de los ODS se ha interconectado con el currículo de las Ciencias Sociales, se ha acercado a la práctica mediante la propuesta de múltiples ejercicios escolares y se ha puesto en común con el resto de la clase. Los trabajos se presentaron en formato Power Point y las intervenciones fueron evaluadas simultáneamente por el resto del alumnado. De esta forma, al tiempo que se ha fomentado el desarrollo de habilidades comunicativas mediante las exposiciones, se ha procurado una participación activa del alumnado oyente.

Se utilizó una escala de Likert del 1 al 5 para la valoración de cada una de los ítems, correspondiendo 1 a la mínima satisfacción y 5 a la máxima. Las variables evaluadas han sido:

Diseño de la presentación:

- Creatividad de la presentación
- Estructura de la presentación
- Adecuación de los contenidos
- Conexión con los contenidos de E. Primaria
- Exposición de la presentación
- Habilidad expositiva
- Evidencia conocimientos
- Comunicación Verbal
- Diagnósticos de la ciudad o provincia de Granada.



Figura 2. Alumnas plantando árboles en el entorno del Parque Tecnológico de la Salud de la Universidad de Granada.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos y sensibilización sobre los ODS, consideramos que el programa de prácticas ha tenido unos resultados significativos, si bien entendemos que para implementarlo en otros cursos académicos es necesario sistematizar el desarrollo de los contenidos teóricos y protocolizar las prácticas, así como crear rúbricas que permitan evaluar de forma más objetiva dichas prácticas.

- En relación al objetivo de empoderar a los educandos en aras a que participen y asuman funciones –tanto a nivel local como global– en la resolución de desafíos internacionales, así como para que adquieran las competencias en torno a los ODS y la ECM:

- En relación a la Práctica 1 (P1), los estudiantes se han visto motivados para profundizar en un ODS. Las actividades propuestas por los estudiantes han sido muy interesantes para futuras implementaciones con alumnado de educación primaria. Se ha conseguido la conexión con su futura acción laboral en la creación de materiales, seguimiento del currículo, etc.
- La P2 ha permitido que los alumnos realicen un trabajo práctico de contacto y análisis del entorno que consideramos fundamental para sensibilizar sobre los problemas globales.

La P3 ha permitido involucrar al estudiantado en la mejora de la práctica del ApS y conectar con el entorno social y sus necesidades (habilidades no cognitivas – capacidad proactiva).

Referencias

- Coll, C., Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. Alianza Editorial. Madrid.
- CRUE (2020). *Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue-Bolonia-y-EEES-1.pdf>
- Dieste, B., Coma, T., Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- García Ruiz, C.R., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero, B. (Eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Entimema. Madrid.
- Guevara Albán, G.P., Verdesoto Arguello, A.E., Castro Molina, N.E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista científica mundo de la investigación y el conocimiento*, 4-3, 163-173.
- Havelock, R.G., Huberman, A.M. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación*. UNESCO. París.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Limón-Domínguez, D. (Dir.) (2019). *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Octaedro.
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J., García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación Universitaria*, 13-3, 157-168.
- Murga-Menoyo, M.Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- UNESCO (2013). *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115_spa

Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso

Response to diversity in rural school. A case study

Alba Alonso Losada¹  0009-0006-9647-4789

Francisco Javier García Prieto¹  0000-0002-7427-830X

¹Maestra de Pedagogía Terapéutica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Málaga. España.

²Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. España.

Correspondencia

Alba Alonso Losada · alonsoalba96@gmail.com

Francisco Javier García Prieto · fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Fechas:

Recibido: 25/05/2023

Aceptado: 08/02/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: Los colegios rurales agrupados son una alternativa de destino docente a veces olvidada en la realidad educativa y como mero tránsito hacia la estabilidad educativa. Sin embargo, estos centros ofrecen por su ubicación, sus características y sus peculiaridades una serie de ventajas para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Método: Se presenta el diseño, desarrollo y análisis de una investigación educativa con un carácter cualitativo y cuantitativo (mixto) basada en un enfoque de estudio de caso, llevado a cabo en un colegio rural andaluz ubicado en la Serranía de Málaga. La finalidad de esta investigación es analizar la escolarización de un alumno con NEAE en un centro rural, la influencia de este entorno en su inclusión educativa.

Resultados: Los resultados indican que la labor docente, la implicación del centro, la cercanía y las metodologías aplicadas benefician la atención a la diversidad.

Conclusiones: Las conclusiones revelan la influencia positiva que tiene para el alumnado las características concretas de los centros rurales.

Palabras clave: escuela rural; inclusión; NEAE; estudio de caso; atención a la diversidad.

ABSTRAC

Introduction: Rural schools are a teaching alternative that is sometimes forgotten in the educational reality. However, these centers offer, due to their location, their characteristics and their peculiarities, a series of advantages for the attention of students with special educational needs.

Method: This article includes the design, development and analysis of a quantitative and qualitative educational research based on a case study, carried out in a rural Andalusian school located in Málaga. The purpose of this research is to analyze how positive is for a student being in a rural school, the influence of this environment on their educational inclusion.

Results: The results obtained demonstrate the main hypotheses raised, the positive influence that the specific characteristics of rural schools have for students related to schools and teachers' implication and methodologic techniques used.

Conclusions: Conclusions reveal the positive influence that the specific characteristics of rural schools have on students.

Keywords: rural schools; inclusion; needs; case study; diversity awareness.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Alonso Losada, A., & García Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 91–105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>

Introducción

No son numerosas las investigaciones referentes a la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado en colegios rurales en España (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2022), que recojan las vivencias de las familias y del centro (Solanilla y Arrazola, 2020). Es por ello que surge la pregunta de investigación ¿es positiva la influencia del entorno rural y en concreto, de un colegio público rural, en la inclusión de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo?

Estos colegios proporcionan aspectos muy positivos tales como la heterogeneidad presente, la baja ratio, metodologías alternativas, entre otras, lo que contribuyen a obtener mejores resultados para el alumnado (Bustos, 2010). Igualmente, son factores clave, la formación permanente del docente (Gutiérrez, 2019), con la necesidad de una formación específica (Monge et al., 2022, García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2015), con las competencias necesarias y la formación previa, puesto que para actualizar conocimientos y mejorar intervenciones es necesario analizar qué y cómo se está atendiendo al alumnado y en este caso cómo el entorno rural supone una influencia positiva o no en la mejora de dicha atención. Son, por tanto, numerosos los aspectos que se han de evaluar para comprobar la efectividad en cuanto a la inclusión y la atención a la diversidad (Arranz, 2008), la familia, los docentes, los medios, las programaciones, entre otros.

Conociendo las necesidades educativas que presenta el alumnado y que deben ser atendidas, la pregunta que se sugiere ahora es saber cómo se presentan estas necesidades educativas en las escuelas rurales. La atención a la diversidad en estas aulas rurales no debería diferir de la atención en colegios públicos o concertados ordinarios. No obstante, debido a las características que presentan estos tipos de centros, la atención a la diversidad goza de una serie de privilegios que le dan una identidad distinta a la que podría tener o tiene en los centros ordinarios el tratamiento de la diversidad.

El primer aspecto para responder a las Necesidades Educativas que pueda presentar la totalidad del alumnado comienza en respetar y priorizar la heterogeneidad (Paniagua, 2006) en el aula como base para la construcción del aprendizaje. De este modo, Boix (2009), resalta cómo la atención a la diversidad en las escuelas rurales es inherente a este tipo de escuelas, al ser aulas sin duda heterogéneas formadas por alumnos diversos tanto en edades, intereses, expectativas o necesidades premisa igualmente defendida por Albós (2015) que subraya cómo estas escuelas valoran la diversidad y ofrecen oportunidades acordes a sus necesidades para todo el alumnado promocionando las diferencias y potenciando el “valor de lo común” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos centros permiten el desarrollo global del alumno donde prima el fomento a la diversidad y a la participación de todos y todas.

La Ley de Educación 3/2020 (LOMLOE, 2020), dedica su Artículo 82 al tratamiento de la enseñanza en el ámbito rural, recogiendo que las administraciones prestarán especial atención en el alumnado, así como en el profesorado, dotación de recursos y medios en las zonas rurales. No obstante, mantiene una visión poco certera o quizás poco esperanzadora de este tipo de enseñanza al indicar que “en aquellas zonas rurales, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza”¹ y es que acaso, ¿la educación en los colegios públicos rurales no goza de calidad?, ¿no es enriquecedora y sin duda nutre al alumnado? En esta línea Boix (2011) resalta la tendencia a “urbanizar la ruralidad” como si la ruralidad no tuviese la calidad suficiente para necesitar ser urbanizada.

Apoyando en los datos aportados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE,2023), son 18 los colegios públicos rurales que Andalucía ha perdido en los últimos 10 años, provocando una pérdida de más de dos mil escolares que acuden a estos centros educativos. Entre los principales motivos podemos encontrar esa idea de “dirigirse a lo urbano”, como sinónimo de una mayor calidad en la educación.

	CURSO 2010 / 2011		CURSO 2022 / 2023	
	CPR	ALUMNADO	CPR	ALUMNADO
Almería	18		17	
Granada	44		37	
Málaga	14		11	
Jaén	15		13	
Cádiz	9		7	
Córdoba	11		10	
Sevilla	1		1	
Huelva	10		8	
TOTAL:	122	13803	104	11013

Tabla 1:
Evolución de la red de Colegios Públicos Rurales

Fuente: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Es en el Decreto 29/1988 de 10 de febrero sobre la constitución de Colegios Públicos rurales en la comunidad autónoma andaluza en el que se recogen los principios básicos sobre los que se fundamenta la creación de estos colegios.

Siguiendo con los “privilegios” que subyacen de las características que son inherentes a los colegios rurales, los agrupamientos que tienen lugar en es-

¹ Capítulo II Equidad y compensación de las desigualdades en educación. Artículo 82, 2. Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por las que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

tas aulas permiten atender desde la pluralidad a las necesidades diversas que presente el alumnado ocupando una posición de valor y reconocimiento la atención a la diversidad en estos centros. Así, Tremps y Vigo (2014) en una investigación llevada a cabo en la provincia de Zaragoza en escuelas rurales incompletas ponen de manifiesto cómo este tipo de agrupamientos promueve la inclusión educativa, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo del espíritu emprendedor y enriquecimiento personal respetando las peculiaridades y características de todo el alumnado que conforman estas aulas multinivel en los centros rurales. Es por esto que el alumno con necesidades educativas encuentra en estos grupos heterogéneos su sitio, su lugar al igual que el resto, se ve respaldado y apoyado por sus iguales, integrado en actividades y tareas donde gracias a la baja ratio, el alumno no pasa desapercibido en una esquina de la clase, sino que, como he mencionado, encuentra en esta el lugar que le corresponde (Díaz-Cayuela, 2019). Se mantiene la idea de que la relación formativa entre alumnos y alumnas de diferentes edades es positiva donde aprenden todos de todos en concreto, los alumnos de menor edad interrogan y se interesan por las vivencias de los mayores afianzando y desarrollando conocimientos, habilidades, competencias, aumentando la percepción de pertenecer a un proyecto colectivo (García, 2015, p.22).

Los colegios rurales parten, por tanto, de una diversidad clara, de un entorno y unas condiciones específicas de las que se entiende que el alumnado requiera un currículo adaptado donde, tal y como recoge García y Pozuelos, (2017), se den respuesta a las necesidades de todo el alumnado, contando con la diferencia de nivel y curso académico presente en las aulas, con aulas multinivel. De esta manera, la atención a la diversidad y la atención al alumno en cuestión se ve reforzada con este currículo inclusivo.

Este aprovechamiento del entorno como un recurso educativo ha sido llevado a investigación por parte de Selusi y Sanahuja (2020), en cuya investigación pretenden dar voz al profesorado rural para que comparta su experiencia en este tipo de centros que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de experiencias innovadoras gracias al territorio en el que se enmarcan estos centros

Son numerosas las investigaciones que recogen experiencias inclusivas en el marco de la educación rural y que por tanto respaldan esta investigación; (Boix- Tomás y Rius, 2019; González, 2021; Velicia, 2021; Abós y Lorenzo, 2019; Alcalá, 2019; Subtil, 2020) entre otras, si bien la mayoría demuestran como a través de la innovación pedagógica, la implicación docente y la provisión de recursos, estos centros pueden ser espacios de referencia en la comunidad educativa.

El objeto de esta investigación nace de una problemática actual presente en un colegio de educación infantil y primaria rural, donde se encuentra un alumno con NEE que presenta un retraso en la adquisición del lenguaje. Se

pretende por tanto analizar la influencia positiva o negativa que el entorno rural puede ejercer en la inclusión de este alumno con su grupo de iguales, con su grupo clase y con el centro docente.

Por último, se podría concluir esta fundamentación teórica destacando los aspectos positivos, los datos concluyentes y las infinitas posibilidades que ofrece la escuela rural en la atención al alumnado con diversidad y en beneficio del desarrollo de aulas multinivel, heterogéneas e inclusivas. Para todo ello, se ha de contar con un respaldo normativo y una formación específica del profesorado y esto es lo que se analiza en este estudio de caso.

Métodos

El problema de investigación surge tras la observación directa de una situación en un colegio público rural de Andalucía y se plantea para, obtener información, datos fiables y relevantes que permitan conocer qué mejorar o qué mantener en la atención a la diversidad del alumnado de ese centro y en concreto del alumno en cuestión. Esta investigación parte de un estudio de caso de carácter mixto con un enfoque interpretativo, descriptivo y experimental.

En este sentido, y teniendo en cuenta que el aspecto cuantitativo tiene su fundamento en la recolección de datos de la población que forma parte de la muestra a analizar, Cerda (2002), entiende el paradigma cuantitativo como aquel que se realiza “en contacto directo con las personas que son motivo de estudio” (p. 232). Se trata de una investigación por encuesta transversal que se ha establecido entorno a cuatro categorías de análisis junto a los objetivos y buscando responder a las preguntas de investigación:

1º BLOQUE: CONOCIMIENTO PERSONAL: Formación específica de los participantes en la Atención a la Diversidad y la inclusión educativa.

2º BLOQUE: METODOLOGÍA: Implicación docente en la atención del alumnado en entornos tanto académicos como no (patio, recreo), así como relación de los iguales con el alumno en cuestión.

3º BLOQUE: IMPLICACIÓN DEL CENTRO: Implicación de la escuela rural como institución educativa que promociona y fomenta la innovación educativa basada en la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

4º BLOQUE: CORRELACIÓN DE VARIABLES: Análisis de los datos obtenidos y las correlaciones entre ellos.

Participantes

La selección de los participantes se ordena bajo una selección no probabilística, elegida debido al estudio de caso en el que se centra esta investigación. Para la selección de los participantes se siguieron ciertos criterios:

- Sólo formarán parte de la muestra los profesionales que han tenido contacto directo con el alumno en cuestión.
- La muestra elegida la conformará el claustro y todos los profesionales implicados en la atención del alumno que es objeto de estudio.
- Se solicitará la colaboración de otros maestros/as que han intervenido en cursos anteriores con el alumno en cuestión.

Una vez la muestra elegida fue informada y aceptase su participación en este proyecto de investigación, se les facilitó un cuestionario digital a los y las profesiones participantes. También se han empleado para la recolección de datos un registro observacional. El tamaño de la muestra fue entonces de 12 individuos, donde 1 es un varón y 11 son mujeres, con una edad comprendida entre 25 y 55 años.

Instrumentos y tratamiento de datos

Aunque esta investigación ha sido fundamentalmente cuantitativa, también nos hemos apoyado en la observación participante que forma parte de la investigación cualitativa. Los cuestionario o encuestas se han elaborado partiendo de una tabla de categorías cuyo objetivo principal era organizar la información que se pretende extraer con este cuestionario, partiendo de las dimensiones antes mencionadas.

Los datos cualitativos obtenidos a partir de los cuestionarios fueron analizados a través del software SPSS tras el cual se elaboró un informe de datos y resultados fruto de esta investigación. El valor obtenido en cuanto a la fiabilidad del cuestionario utilizado como instrumento de recogida de datos y en base al coeficiente Alfa de Cronbach ha sido de 0,598. Es importante recordar que este valor será mayor cuanto más extenso y más ítems tenga el cuestionario y al tratarse de un cuestionario no muy extenso, se ha obtenido dicho coeficiente.

Se ha utilizado la triangulación en las técnicas empleadas para la obtención de información como han sido los cuestionarios, el análisis de documentos y los registros observacionales a través de las notas de campo. Esta triangulación ha estado presente en la elaboración del marco teórico y metodológico de esta investigación contando para ello con diversas fuentes, profesionales docentes y no docentes. De igual modo, se ha completado con otras del mismo campo de estudio para contrastar las informaciones y conclusiones aportadas.

Resultados

Se trata de un análisis transversal que combina los datos obtenidos en la encuesta o cuestionario junto con los registros observacionales que como

observadora participante se ha obtenido en esta investigación. Los datos se clasifican en las siguientes categorías.

Categoría I: Actualizarse en la diversidad.

la primera categoría o dimensión hace alusión al conocimiento personal. Esta categoría está formada por cuatro cuestiones que buscan conocer el grado de implicación y/o formación previa del docente en cuanto al tratamiento de la diversidad y la inclusión en sus aulas. Así, se evalúa la actualización de contenidos, el conocimiento sobre la inclusión y su transmisión en el aula y la autoevaluación docente.

Los datos muestran (véase tabla 2), cómo el 75% de los encuestados afirman actualizar “bastante” y de forma periódica sus conocimientos sobre la atención a la diversidad ante el 25% de estos que afirman que actualizan estos conocimientos “poco”. En este sentido se ha podido observar como “el centro ha puesto a disposición de los docentes distintos cursos específicos” (observación).

CUESTIONES	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	MÍN.	MÁX.
P1	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P2	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P3	2,917	3,0000	0,28868	2,00	3,00
P4	2,667	3,0000	0,4924	2,00	3,00

Tabla 2: Datos estadísticos de la dimensión I.

Es interesante constatar cómo la amplia mayoría se interesa y se actualiza en material de diversidad, siendo este el primer peldaño para subir la escalera que nos lleva a una inclusión real. En cuanto al conocimiento sobre la inclusión y todo lo que ello conlleva (P2), los resultados vuelven a mostrar que el 75% de los participantes considera que conoce “bastante” a qué se refiere la inclusión mientras que el 25% afirma tener “poca” formación con respecto a este tema. La inclusión educativa es una realidad docente que en ocasiones no está integrada en la docencia de los maestros y maestras de nuestros centros educativos. No obstante, podemos observar como “la mayoría afirma tener datos y estar formado con relación a estas cuestiones”, tras conversaciones informales tenidas con los participantes (diario).

La transmisión de la inclusión en las aulas y en su docencia diaria (P3), arroja datos muy positivos ya que el 91,7% de los encuestados afirma transmitir bastante la inclusión en su día a día al alumnado de estas aulas multinivel en una escuela rural, esto mismo resalta de las notas de campo, “El alumno forma parte activa de la sesión adaptada a su nivel de competencia curricular...” (observación). Por otro lado, solo el 8,3% indica que esta transmisión es “poca” pero no nula.

Finalmente, esta primera categoría que permite conocer la implicación y formación docente muestra cómo el 66,7% de los participantes considera que

autoevalúa “bastante” su trabajo de forma periódica mientras que el 33,3% afirma hacerlo “poco”. La autoevaluación docente; “el profesorado cumplimenta cuestionarios de autoevaluación” (observación), es una pieza fundamental en la innovación educativa ya que solo a través de la autoevaluación y a través del cuestionamiento sobre aquello que tenemos establecido como real y verdadero, se consigue avanzar en clave de inclusión.

Se da por cerrada así esta dimensión con datos en general positivos que demuestran que se trata de un claustro implicado y formado, donde la mayoría conoce y transmite la inclusión educativa en sus clases y donde se le da una importancia significativa a la autoevaluación docente y a la revisión de los contenidos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De conversaciones informales surgieron comentarios relacionados con “actividades innovadoras e inclusivas” (diario).

Categoría II: Replanteamos nuestra metodología.

Haciendo ahora alusión a la metodología y pretendiendo indagar e investigar sobre las distintas prácticas del profesorado y del alumnado en el aula y fuera de ella, se analiza la vida diaria del alumno en relación con sus docentes y con su grupo de iguales.

Se pretende conocer si se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo en estas aulas multinivel. De los registros se extrajo que “los docentes comparten experiencias cooperativas” (diario) y, por otro lado, los resultados muestran como el 100% utiliza este tipo de técnicas en el proceso de desarrollo aprendizaje de sus áreas de conocimiento. Así, se observa cómo la totalidad del claustro rema a favor de la inclusión proponiendo y desarrollando prácticas que respetan la heterogeneidad y la pluralidad.

CUESTIONES	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	MÍN.	MÁX.
P5	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P6	2,833	3,0000	0,3892	2,00	3,00
P7	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P8	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P9	2,833	3,0000	0,3892	2,00	3,00
P10	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P11	3,000	3,0000	0	3,00	3,00
P12	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00
P13	2,75	3,0000	0,4523	2,00	3,00

Tabla 3: Datos estadísticos de la dimensión II.

Se analiza además la participación del alumno en cuestión en este tipo de actividades con el objetivo de conocer si estas se plantean para la totalidad del alumnado. De la observación se extrajo: “el alumno se encuentra muy motivado cuando se desarrollan actividades cooperativas) obteniéndose un

83,3% que indican que participa bastante. Se deduce así que las actividades cooperativas crean en el aula situaciones de aprendizaje significativas y demuestran cómo, independientemente del nivel de competencia que presente el alumnado, la motivación llama al conocimiento y éste, al aprendizaje.

Igual de importante es conocer si el aula cuenta con materiales y recursos adaptados para todo el alumnado y en concreto para nuestro alumno. Por un lado, “el AAI cuenta con todos los recursos inclusivos para el alumnado con NEAE” (diario). Y, por otro lado, el 100% sostiene que en el aula se utilizan recursos útiles para todo el alumnado (P7) frente a la octava cuestión que muestra como el 75% considera que hay “bastantes” recursos adaptados a las NEAE del alumnado y el 25% defiende que estos recursos son “pocos” (P8).

Pasando a la relación del alumno con su grupo de iguales, ante la cuestión de si este participa en el patio, recreo, clases con su grupo de iguales (P10), el 100% lo reitera, demostrándose así, cómo el alumno se encuentra perfectamente integrado con su grupo de iguales de referencia. De igual modo, el 100% de los participantes está de acuerdo en que su grupo de iguales acoge al alumno en cuestión favoreciendo la inclusión (P11) como se puede corroborar con la cuestión anterior. Esto mismo quedó recogido tras las observaciones llevadas a cabo, “el resto de iguales hace partícipe al alumno de los juegos y conversaciones de grupo” (diario).

El alumno muestra afán comunicativo a lo largo de la jornada, aunque su dificultad para comunicarse a través del lenguaje oral dificulta su participación en este tipo de rutinas, “Me llama la atención cómo el alumno es capaz de establecer intercambios comunicativos con sus iguales, expresar sus ideas, sus opiniones a pesar de la dificultad en la expresión oral” (observación). Es por esto por lo que el 75% afirma que el alumno participa “bastante” en este tipo de prácticas (P12), como son comentar el desayuno o el fin de semana mientras que el 25% considera que su participación es “poca”.

Por último, se busca conocer si la diversidad es entendida como una fuente de enriquecimiento en el proceso educativo (P13). El 75% está de acuerdo con esta premisa indicando “bastante” en sus respuestas mientras que el 25% considera que la diversidad es poco entendida como una fuente de enriquecimiento. En ocasiones, se ha podido constatar como “la diversidad es entendida como un reto o una dificultad” y no como fuente de enriquecimiento con algunos de los participantes tras conversaciones informales (diario).

En esta segunda dimensión los datos van relativamente encaminados a una misma dirección. Se observa como en la mayoría de las preguntas o cuestiones, los encuestados encuentran en sus aulas espacios inclusivos, donde el alumnado coopera, cuenta con los recursos y materiales necesarios y donde el alumno en cuestión forma parte activa de su grupo clase. No obstante, el claustro reconoce la dificultad para afrontar en ciertas ocasiones una aten-

ción a la diversidad real. Es importante esta idea ya que, reconocer los puntos débiles en materia de inclusión y buscar herramientas para solventarlos, es el único camino a seguir para lograr una atención de calidad.

Categoría III: Conocemos la implicación del centro educativo.

Esta categoría está relacionada con la implicación del centro educativo como institución que fomenta o no la inclusión y donde la atención a la diversidad juega o no un papel relevante y fundamental en la práctica docente.

CUESTIONES	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	MÍN.	MÁX.
P14	2,9167	3,0000	0,28868	2,00	3,00
P15	3,0000	3,0000	0	3,00	3,00
P16	3,0000	3,0000	0	3,00	3,00
P17	3,0000	3,0000	0	3,00	3,00
P18	2,9167	3,0000	0,28868	2,00	3,00

Tabla 4: Datos estadísticos de la dimensión III.

Las cuestiones 14-18 analizan los recursos tanto personales como materiales que atienden a la diversidad. Partiendo de lo recogido en el diario de campo; “En el aula de apoyo a la integración se cuentan con infinidad de recursos de las distintas áreas del currículo” (observación), la totalidad de los encuestados, el 100%, considera que el centro cuenta con dichos recursos y que estos son bastantes para la atención al alumnado con NEAE y en concreto para el alumno en cuestión. Lo mismo sucede con el ítem que pretende conocer si en las programaciones y en el Plan de Centro se recogen medidas que fomentan la inclusión indicando el 100% de los encuestados la misma respuesta.

Se valoraron a su vez la formación en materia de inclusión que oferta el centro educativo para los y las profesionales que en ella desarrollan su función docente, así como la puesta en práctica de manera general en el centro de metodologías inclusivas. Ante ambas preguntas, el 91,67% de los participantes reseñan que es bastante esta formación y desarrollo en materia de inclusión frente al 8,33% que indican “poco” para responder a estas dos cuestiones. En este sentido, “el profesorado comentaba lo útil que han sido los distintos cursos en materia de lengua de signos que han dado frutos tangibles” (observación). Contar con un claustro formado, innovador, exigente, que busque avanzar más y cada vez mejor en la atención a la diversidad, es el mejor caballo de batalla para que nuestros alumnos y alumnas encuentren en el aula, lugares seguros, motivadores y por supuesto, inclusivos.

Categoría IV: Más allá de la inclusión. Correlación de datos.

La correlación con el sexo “mujeres” de este estudio, muestra patrones similares de respuesta en la mayoría de los ítems, sobre todo en aquellos referidos a la tercera categoría sobre la implicación del centro educativo y la

provisión de recursos o formación específica que muestran unanimidad en este ámbito.

Los patrones cualitativos que se han podido extraer demuestran hipótesis que se habían planteado referidas a la implicación y formación docente que comentaré con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

De los registros observacionales se puede deducir que es un centro inclusivo, que cuenta con recursos materiales y personales útiles para todo el alumnado y que, el centro rural como institución educativa promueve la inclusión educativa dándole un lugar de valor y primando el desarrollo de técnicas y metodologías inclusivas en sus aulas multinivel.

Discusión

Recordando la finalidad de esta investigación, centrada en analizar la labor de la escuela rural en la atención y la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se discuten los resultados obtenidos. Esta investigación ha sido posible gracias al empleo de los instrumentos de recogida de datos establecidos, al seguimiento de los objetivos propuestos y por supuesto, a la participación de la muestra elegida.

De manera general, los datos obtenidos tanto en el cuestionario como aquellos deducidos de las notas de campo demuestran cómo la labor del colegio rural es sin duda positiva y responde a una organización coordinada y colaborativa de todos los miembros implicados en el proceso educativo del alumnado, así como las características contextuales del mismo. Los datos nos permiten conocer que la atención a la diversidad supone una preocupación real de todos aquellos que han participado en el estudio.

En respuesta a los objetivos generales que se establecieron en la investigación y que pretendían conocer la labor del colegio público rural hemos de afirmar que esta labor es positiva, el centro camina hacia la inclusión poniendo a disposición de los profesionales implicados medios, recursos y formación específica.

Conocer la relación con los iguales del alumno en cuestión nos permite saber si la inclusión no es solo curricular, académica o normativa, sino que se trata de una inclusión real. Los datos obtenidos en la segunda categoría nos permiten confirmar que hablamos de una inclusión integral. Tal y como Gracián (1967) sostenía, no existe un ser igual a otro y así sucede en el patio de este colegio rural, el alumnado se respeta entre sí, se enriquece con las particularidades del otro y se apoya en las dificultades que pueden presentar. Confirmamos por tanto como la interacción con sus iguales a la que hacía alusión López (2019), es un aspecto esencial en el tratamiento de la diversidad.

De manera general, ha quedado comprobado en la segunda categoría tras los datos extraídos de las observaciones y los registros, cómo las aulas multinivel de este centro rural cuentan con los medios y los recursos necesarios para favorecer la inclusión del alumno y como las características intrínsecas de este tipo de aulas son beneficiosas para la atención a la diversidad.

La heterogeneidad presente en este tipo de aulas y a la que hacía referencia Díaz-Cayuela (2019), supone un punto a favor de la inclusión y es que el docente no solo programa en base al alumno con necesidades sino en base a las necesidades y características de un grupo de alumnos y alumnas heterogéneo. Estos datos verifican la información aportada por la investigación de González et al. (2020), al afirmar que este tipo de aulas requieren de una organización didáctica, metodológica y estratégica clara para la consecución de objetivos significativos.

La escolarización del alumno en un aula rural, encontramos distintos niveles educativos que favorecen la atención y el proceso educativo, partiendo de un currículo adaptado a las necesidades educativas de todos y todas. Estamos por tanto de acuerdo con García y Pozuelos (2017), cuando afirman que las características propias de un aula multinivel son positivas para la atención a la diversidad.

Los datos obtenidos en la primera categoría nos permiten afirmar que de manera general el profesorado se implica bastante en actualizar sus conocimientos sobre la inclusión y la atención a la diversidad, pero no dudan al afirmar que la innovación educativa en materia de inclusión está un poco oxidada.

En este sentido, estamos de acuerdo con los estudios de Suárez y Pertierra (2018), cuando indican que la formación del profesorado en la escuela rural requiere de innovación en materia de atención a la diversidad, necesitando por tanto como subrayan Gómez y Balbuena (2019), que se deba invertir más en la innovación pedagógica del profesorado. El centro educativo ha ofrecido cursos relacionados con la atención a la diversidad, aunque no siempre ha sido el objetivo principal por lo que podemos deducir que se trata de un aspecto a mejorar para futuros cursos.

No obstante, el centro sí ofrece recursos tanto materiales como personales en favor de la atención del alumnado con necesidades, no dudando en invertir en material específico para el aula de apoyo a la integración y a disposición de todo el profesorado que lo precise.

Para lograr la inclusión educativa real en estas escuelas se requiere de una implicación a distintos niveles; centro, profesorado y alumnado. Por las características intrínsecas de este tipo de centros, la atención a la diversidad ocupa un lugar de referencia. Esta investigación se ha elaborado partiendo no solo del marco de la educación especial, sino que ha supuesto un aprendizaje en el desarrollo de mi trayectoria profesional en la escuela rural. Respon-

de a las inquietudes y motivaciones iniciales por las posibilidades de aprendizaje en estas escuelas, y las estrategias para atender a la diversidad de todo el alumnado bajo los principios de equidad y justicia social.

Limitaciones y prospectiva

A la hora de elaborar el marco teórico, existe una literatura científica muy homogénea al hablar de escuelas rurales. No obstante, se ha conseguido contrastar información refutada por autores con distintos puntos de vista.

Teniendo como propósito promover la continuidad y la profundización de este proyecto, las propuestas de continuidad se dirigen hacia otros aspectos como la implicación familiar. Para ello, se podría elaborar un cuestionario que se distribuiría a las familias, contemplando otros instrumentos cualitativos como entrevistas. Es importante conocer la percepción del contexto familiar para tener una percepción heterogénea y no sólo formada por los profesionales docentes y no docentes que se encuentran en el centro.

A su vez, se puede ampliar a otros centros educativos. De esta manera, el estudio podrá ser más riguroso si cabe, conocer otro tipo de metodologías que se llevan a cabo en otros centros y poner en común estrategias docentes. La profundización y continuidad la podemos buscar también en centros rurales de otras comunidades autónomas, elaborando por tanto un informe más exhaustivo y amplio que no solo se limite a la comunidad autónoma de Andalucía.

Asimismo, las conclusiones obtenidas se pueden difundir al resto de colegios rurales para que puedan conocer la organización didáctica y pedagógica de este centro rural. Se puede crear una red de colegios públicos rurales, para potenciar la formación docente específica en el tratamiento de la inclusión educativa, proponiendo cursos y jornadas de formación para los docentes del centro. De igual modo, se puede recomendar que a comienzo de curso se elabore un pequeño briefing o pautas de la manera en la que se concibe la inclusión educativa en el centro con el objetivo de que las estrategias que se han desarrollado tengan continuidad a pesar de la interinidad docente que dificulta la permanencia del profesorado.

Que esta investigación haya tenido lugar en un aula rural no ha sido casualidad y es que, dar a conocer la labor de este tipo de aulas multinivel permiten dar el prestigio y valor que merecen en la realidad educativa. Los centros rurales deben estar en primera línea y por tanto se recomienda la inversión en innovación educativa, en el tratamiento de la inclusión educativa de todos y para todos, en el diseño y uso de recursos y estrategias inclusivas y sin duda, en la coordinación y colaboración entre distintos centros rurales para establecer redes entre ellos y conseguir así, unas escuelas rurales inclusivas de referencia.


Referencias

- Albós Olivares, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Álvarez-Álvarez, C., & García-Prieto, F. J. (2022). Políticas implementadas en escuelas rurales: Análisis bibliométrico internacional (2001-2020). *Archivos Analíticos Políticas Educativas*, 30(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6660>
- Arranz, M. L. (2008). Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos. Informa-Centros. *Proyecto de Investigación Educativa*. Consejería de la Comunidad de Madrid.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. CissPraxis.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, M^a. C. (2014). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. CEPE.
- Díaz Cayuela, J. (2019). Ventajas inclusivas de la escuela rural. Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15, 2. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850482.pdf>
- García-Prieto, F.J. y Pozuelos. F.J. (2015). Una propuesta comunitaria para la educación en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 46-50. <https://cutt.ly/9yDuOg3>
- Gutiérrez, M. M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>
- Monge López C., García Prieto F. J., & Gómez Hernández P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar: A fiel to explore. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Paniagua, G. (2006). Pistas para la evaluación. *Aula de Infantil*, 30, 21-22.
- Selusi Franch, V. J., y Sanahuja Ribés, A. (2020). Aproximación a la escolaridad inclusiva en los territorios rurales: estudio piloto sobre la voz de los docentes. *Kult-Ur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.4>
- Solanilla, E. M., y Arrazola, M. B. V. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Tremps Cebrián, D., y Vigo Arrazola, B. (2014) Los agrupamientos heterogéneos en la escuela rural: un recurso facilitador para la atención a la diversidad. Trabajo Fin de Grado Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/14500>

Implementación de metodología Flipped Classroom para la enseñanza de la historia en Educación Primaria y análisis de sus efectos

Implementation of Flipped Classroom methodology for teaching history in Primary School and analysis of its effects

Emma Guzmán Martín¹  0009-0006-2047-5339

Mario Corrales Serrano²  0000-0001-8520-9222

¹Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado, Cáceres, España.

²Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Cáceres, España.

Correspondencia

Mario Corrales Serrano · mariocs@unex.es

Fechas:

Recibido: 23/10/2023

Aceptado: 08/02/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no incurrir en conflicto de intereses para la publicación de este trabajo.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: El uso de metodologías activas de aprendizaje, como el Flipped Classroom, se está aplicando cada vez con más frecuencia en diversas áreas de conocimiento, obteniendo buenos resultados. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, estas metodologías pueden ayudar a combatir la desmotivación experimentada en ocasiones por el alumnado. El presente trabajo expone y analiza una intervención didáctica de implementación de Flipped Classroom en Educación Primaria, para enseñar Historia.

Método: La intervención didáctica diseñada ha consistido en la creación de siete vídeos llevando a cabo la unidad didáctica "Revolución y restauración" para desarrollar este tema a través de la metodología Flipped Classroom. La intervención se ha realizado sobre una muestra de 76 estudiantes, divididos en tres grupos/clase. Para analizar los resultados de la intervención se han tenido en cuenta los resultados académicos, la participación en las actividades y la valoración que el alumnado hace de la intervención.

Resultados: Los resultados obtenidos muestran una mejora del rendimiento académico del alumnado, que obtiene una media de 1 punto más en sus calificaciones, en comparación con las unidades didácticas en las que no se aplica la metodología. También se muestra un incremento de la motivación y un mayor y mejor uso de las herramientas TIC.

Conclusiones: El análisis realizado permite concluir que la aplicación de esta metodología genera un impacto de mejora de resultados académicos, y a su vez, fomenta la motivación y la creatividad en el alumnado participante en la intervención, convirtiendo el aprendizaje de esta materia en un proceso más dinámico y motivador.

Palabras clave: Didáctica; Ciencias Sociales; Flipped Classroom; Innovación; Motivación.

ABSTRACT

Introduction: The use of active learning methodologies, such as the Flipped Classroom, is being applied more and more frequently in various areas of knowledge, obtaining good results. In the teaching of Social Sciences, these methodologies can help to combat the demotivation sometimes experienced by students. This paper presents and analyzes a didactic intervention for the implementation of the Flipped Classroom in Primary Education, to teach Social Sciences.

Method: The didactic intervention designed has consisted of the creation of seven videos to develop the didactic unit "Revolution and restoration" to develop this subject through the Flipped Classroom methodology. The intervention was carried out on a sample of 76 students, divided into three groups/classes. To analyse the results of the intervention, academic results, participation in the activities and the students' evaluation of the intervention were taken into account.

Results: The results obtained show an improvement in the academic performance of the students, who obtain an average of 1 point in their classifications, compared to the didactic units in which the methodology is not applied. It also shows an increase in motivation and a greater and better use of ICT tools.

Conclusions: The analysis carried out allows us to conclude that the application of this methodology generates an impact of improved academic results, and in turn, encourages motivation and creativity in the students participating in the intervention, turning the learning of this subject into a more dynamic and motivating process.

Keywords: Didactics; Social Sciences; Flipped Classroom; Innovation; Motivation.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Guzmán Martín, E., & Corrales Serrano, M. (2024). Implementación de metodología Flipped Classroom para la enseñanza de la historia en Primaria y análisis de sus efectos. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 106–125. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.29272>

Introducción

En los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, se observan frecuentemente actitudes por parte del alumnado de desinterés y falta de atención (Guzmán & García, 2016; Polo & Niño, 2018). Una de las posibles causas de este hecho, es la prevalencia de metodología tradicional, caracterizada por la instrucción directa por parte del docente, que desarrolla un papel protagonista en el proceso, mientras que el alumnado recibe la información como meros oyentes, realizan preguntas, y responden a actividades (Ibáñez et al., 2020; Zweibelson, 2015)

Algunos estudios han mostrado evidencia con respecto a la limitación de la enseñanza magistral tradicional en el desarrollo de competencias transversales necesarias para un grado de educación superior en el siglo XXI (Espinoza, 2022; Patiño & Rodríguez, 2023). En este sentido, se considera que la adaptación de nuevos planes de estudio basados en competencias es primordial, lo que conlleva a la necesidad de introducir innovaciones y nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas innovaciones buscan diversificar el proceso educativo, poner el foco en el estudiante, optimizar la gestión del tiempo entre docentes y estudiantes, avanzando hacia niveles de aprendizaje más elevados según la Taxonomía de Bloom (Corrales, 2018), y priorizar el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, en lugar de simplemente enfocarse en la memorización y repetición de contenidos (Ibáñez et al., 2020).

Como afirman Tourón y colaboradores (2014) el alumnado retiene un 70% de los primeros 10 minutos de clase, pero un 20% de lo que se dice en los últimos 10 minutos. Sólo permanecen atentos al 40% de la clase. En los múltiples estudios que son utilizados para comparar la metodología tradicional y Flipped Classroom, tras finalizar la puesta en práctica donde dividen a dos grupos de personas y se imparten lecciones a cada uno con una de las metodologías, se realiza una prueba a los alumnos que habían recibido la metodología de la "clase invertida" obteniendo mejores resultados, comprendiendo mejor los contenidos y fomentando el aprendizaje auto dirigido. El aprendizaje es más significativo, dinámico e interactivo (Pozuelo Cegarra, 2020).

Actualmente, los paradigmas educativos ponen en valor una enseñanza en la que el alumno sea el protagonista, fomentando la colaboración y cooperación dentro del aula entre los discentes, la participación y el desarrollo de habilidades comunicativas y de razonamiento, entre otras. Los docentes, deben ajustarse a las nuevas demandas educativas, sin embargo, aún siguen predominando las clases magistrales expositivas (Hernández-Silva & Tecpan Flores, 2017).

La presente investigación aporta el diseño y posterior análisis de una puesta en práctica en el aula, que permite valorar la incidencia de metodologías activas, como el Flipped Classroom, para paliar las dificultades descritas.

Esta propuesta, la que pretende mejorar el aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales, optando por un método diferente al tradicional, con el objetivo de lograr unos mejores resultados en la materia, así como un aprendizaje más significativo y duradero.

Orígenes y definición de Flipped Classroom

Para conocer el término Flipped Classroom y entender cómo funciona este método realmente, hay que comenzar por describir el constructo. La metodología Flipped Classroom es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del trabajo de aula y se utiliza el tiempo de clase para llevar a cabo actividades que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos complejos (Tourón, 2014; Lucero, 2019). Según Bishop y Verleger (2013), es una técnica educativa que se divide en dos partes: una que ocurre dentro del aula con actividades de aprendizaje en grupo, y una parte fuera del aula con lecciones individuales directas desde cualquier pantalla de un dispositivo electrónico.

¿Cómo se llega a la concepción de este método educativo y se toma la decisión de implementarlo con el objetivo de potenciar el desempeño académico del alumnado? Si se retrotrae el análisis al año 2007, en Estados Unidos, dos docentes del instituto Woodland Park, concretamente Jonathan Bergmann y Aaron Sams, iniciaron la práctica de grabar sus lecciones en tiempo real y posteriormente cargarlas en una plataforma diseñada con el propósito de brindar apoyo educativo a aquellos estudiantes que no habían podido asistir a clase. En un principio, esta iniciativa se gestó como una respuesta a la necesidad de los estudiantes ausentes; sin embargo, de manera inesperada, se observó que el alumnado comenzó a visualizar estos videos de forma independiente, ya hubieran asistido o no a la clase presencial. Fue entonces cuando se consideró que los estudiantes estaban adquiriendo habilidades de aprendizaje autónomo y, en paralelo, se identificaron mejoras significativas en sus resultados académicos (Hinojo Lucena et al., 2019).

Esta metodología pretende romper con el modelo de aprendizaje tradicional, siendo mucho más flexible, ofreciendo multitud de oportunidades tanto para el docente como para los estudiantes, fomentando el aprendizaje colaborativo. Fuera del aula se trabaja la tarea sencilla, que sería visualizar el vídeo acompañado de hacer un pequeño esquema u otra herramienta para su comprensión, y en el aula, se realiza la tarea más compleja, que es trabajar y hacer actividades sobre los contenidos (Román Sánchez et al., 2021).

Para que sea posible llevar a cabo en el aula este método innovador e involucrar a al alumnado de forma creativa, hay que destacar cuatro pilares fundamentales (Campillo et al, 2019):

- Entorno flexible: las diferentes formas de aprendizaje de nuevos contenidos y estrategias.
- Cultura de aprendizaje: el alumnado es principal protagonista, viéndose involucrado en la búsqueda de información.
- Contenido interactivo: contenido para incentivar al alumnado y lograr los objetivos didácticos mediante este modelo.
- Docentes implicados: el papel del educador es más complejo que en el aula tradicional, ya que tiene que trabajar tanto fuera como dentro del aula para preparar las clases.

En lo que se refiere al rol docente en esta metodología, hay que decir que el docente no pierde su papel; actúa como guía, selecciona los conceptos a impartir, produce los vídeos y materiales y prepara los modelos de procesos de aprendizaje (Hernández-González, 2022).

La Universidad de Minesota, expone la variedad de explicaciones sobre la metodología de Flipped Classroom en el concepto y entorno educativo, pero se pueden obtener en su estudio tres características principales que esta debe tener.

- Los espacios de aprendizaje tienen que estar muy bien estructurados por parte del docente, es necesario aprovechar bien cada minuto para mantener la atención del alumnado.
- Las actividades deben ser diseñadas de tal forma que el alumnado aprenda a resolver problemas, aplique y ponga en práctica lo que ha aprendido en el vídeo visto fuera del aula.
- Es necesario que el alumnado asista de forma presencial a clase y visualice los vídeos, ya que un video sin visualizar es como si no asistiese a una explicación.

Aunque inicialmente se aplicaba principalmente en el ámbito de las Ciencias Físicas, en la actualidad está captando el interés de educadores e investigadores en diversas disciplinas. El enfoque de aprendizaje en el aula invertida, que se ha expandido rápidamente a nivel global, también está siendo implementado en diversas experiencias didácticas en España (Gómez-Carrasco et al., 2019; Lucero, 2019; Pattier, 2020;). Los éxitos cosechados en las experiencias implementadas han ido poco a poco atrayendo a un mayor número de educadores e investigadores (Ozdamli & Asiksoy, 2016).

Flipped Classroom y TIC

Para desarrollar este tipo de proyectos, en este caso el Flipped Classroom, es necesario el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Es cierto que el uso de las TIC proporciona en los discentes un aumento de la motivación e investigación individual. Según González Fernández y Carrillo Jácome (2016) la fusión de las TIC y las metodologías activas supone un camino hacia la adquisición de conocimientos y procedimientos significativos. Si son bien empleadas, pueden tener un papel muy interesante ligado a estas metodologías, no tiene por qué limitarse a la búsqueda de información o a la visualización de un vídeo, sino que puede ir mucho más allá, según sea planteada la actividad que ha de llevarse a cabo. Si se potencia su uso y su combinación, puede ser clave para un proceso idóneo de enseñanza-aprendizaje (Corrales, 2021). El impacto de estas TIC en la sociedad del conocimiento ha provocado grandes cambios. En términos de forma y contenido, ha tenido un efecto masivo y multiplicador, de modo que, el objetivo del conocimiento ha llegado a impregnar a la sociedad, implicando en mayor medida a la educación (Hernández-González, 2022).

Actualmente, en el contexto educativo se trabaja con nativos/as tecnológicos o también denominados «e-alumnos», es decir, personas que tanto dentro como fuera de las aulas utilizan las nuevas tecnologías, ya sea como herramienta de aprendizaje o como pasatiempo (Berenguer Albaladejo, 2016). En este contexto, mediante el empleo de TIC y Flipped Classroom, se obtienen beneficios como el diseño de situaciones activo-colaborativas. Gracias a las tecnologías y las distintas plataformas que encontramos en internet, se puede utilizar multitud de estrategias e introducir estas nuevas metodologías, aprovechando todos sus beneficios (Artal Sevil et al., 2017).

Dadas las posibilidades que ofrecen al proceso de enseñanza-aprendizaje el uso de TIC, son diversos los estudios en los que se verifica la importancia de una adecuada combinación de uso de herramientas tecnológicas con la metodología de Flipped Classroom, tanto para el desarrollo de los contenidos curriculares, como para la puesta en práctica de actividades de aula (Sola Martínez et al., 2019).

Aplicación de Flipped Classroom en el aula de ciencias sociales

El predominio del método tradicional, cargado de unidireccionalidad, que se da en general en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria, a pesar de contar con algunas ventajas, ha venido lastrando el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos y competencias, generando frecuentemente la desmotivación del alumnado (Corrales, 2019). En este contexto, una de las metodologías activas que pueden generar un mayor rendimiento es el Flipped Classroom. El uso de esta metodología permite afrontar de una manera distinta el desarrollo de los contenidos teóricos, combatiendo así esa desmotivación. Al permitir que sea el estudiante de ma-

nera autónoma quien aborde los contenidos, se puede ofrecer al alumnado una atención personalizada, resolución de dudas, y trabajo práctico, más motivador (Lucero, 2019).

Para la puesta en marcha de esta estrategia didáctica en el aula, como indican los padres de la metodología Flipped Classroom Bergmann y Sams, (2014; 2016) la principal plataforma que se usa es YouTube, ya que aporta versatilidad y es sencilla a la hora de poder acceder al contenido visual que esta proporciona. Mediante esta plataforma se puede crear contenido muy atractivo para el alumnado, quienes pueden estar horas al día viendo en dicha plataforma a sus ídolos y personajes favoritos. Esto genera un vínculo más fuerte con los estudiantes, al emplear vías de acercamiento distintas a las del aula tradicional.

Aun así, es imprescindible tener en cuenta, que la metodología de Flipped Classroom no consiste en limitarse a subir vídeos que sean visualizados, sino obtener las ventajas que nos aporta trabajar el contenido teórico visualizado el día anterior en casa, hora en la que podemos resolver dudas, trabajar múltiples ideas, poner en práctica lo aprendido, etc. (Lucero, 2019).

Existen estudios que reportan la verificación de la utilidad de esta metodología en el área de Ciencias Sociales, a través de la realización de un examen tradicional, y observar el rendimiento (Guillén Gámez et al., 2020).

Teniendo en cuenta todo esto, se puede afirmar que la aplicación de esta metodología a la enseñanza de las ciencias sociales aporta soluciones a los problemas de desmotivación, y excesivo desempeño teórico, facilitando otro tipo de acceso al contenido teórico más motivador, posibilitando el desempeño de actividades prácticas en el aula y habilitando al docente para personalizar el proceso de aprendizaje del alumnado, solucionando dudas y dificultades Monteagudo et al. (2017).

En el ámbito nacional, existen estudios precedentes de aplicación de esta metodología para la enseñanza de la historia, como Monteagudo et al. (2017), Galindo y Bezanilla (2019) o Campillo-Ferrer et al., (2019), concluyendo que es una metodología idónea porque rompe el rol tradicional, y activa al alumnado nacionales

A nivel internacional, Akçayır, y Akçayır (2018) lleva a cabo una revisión sistemática que prueba la proliferación de estudios de aplicación de Flipped Classroom en el área. Jdaitawi et al (2022) reseña que esta metodología mejora el rendimiento académico de los estudiantes de Historia en Educación Superior, y Erdogan & Akbaba (2018) recoge opiniones positivas de docentes en el área respecto al uso de esta metodología.

Ventajas e inconvenientes

Entre las ventajas que aporta la aplicación de esta metodología, se encuentran la personalización del aprendizaje, la interacción más significativa en clase y el fomento de habilidades de investigación. Esta propuesta de innovación, entre otras, tiene la ventaja de que integra en un mismo método tendencias pedagógicas actuales, como el constructivismo ligado a la forma de enseñanza, así como el desarrollo de las TIC. El aula invertida asume la lógica del proceso de asimilación del ser humano que considera la interacción entre la orientación del contenido, (habilidades y conocimientos), la ejecución y el control (Vidal Ledo et al., 2016).

También, es importante destacar otras de las ventajas más relevantes de este modelo de enseñanza, como la funcionalidad para trabajar contenidos de Ciencias Sociales de forma más rápida, eficiente e interactiva. Destaca también su flexibilidad y forma de adaptación a todo tipo de alumnado, ya que es mucho más fácil de amoldar a los diferentes perfiles del alumnado, recogiendo a los que se suelen quedar atrás en cuanto al aprendizaje, de la mano de la motivación que se produce en ello en la forma de acceder al contenido y la originalidad que se implementa en clase (Opazo et al., 2016). A través de esta metodología, el alumnado puede gestionarse y organizarse mejor, ya que están haciendo suyo el aprendizaje, encontrando un mayor sentido a la práctica (Campillo Ferrer et al., 2019).

Por otra parte, el sobreesfuerzo que tiene que llevar a cabo el docente para abarcar todo el contenido, tanto fuera como dentro del aula podría ser una de las claras desventajas que presenta esta metodología (Llanos García & Bravo-Agapito, 2017). También, entre las desventajas, cabe destacar la brecha digital que existe en los medios rurales, donde las nuevas tecnologías no llegan con facilidad, y supone un reto para los docentes (Morales, 2018).

Sin embargo, cada vez es más claro que la implementación progresiva de las TIC en entornos rurales se evidencia a través de una diversidad de aplicaciones, que dependen en gran medida de la capacitación y el interés de los educadores. Esta tendencia se ve impulsada por la expansión de la infraestructura tecnológica y respaldada por la destacada labor de educadores altamente motivados y comprometidos con la promoción de la innovación tecnológica en el ámbito educativo rural (Del Moral Pérez et al., 2014).

Objetivos

Teniendo como referencia todo lo que se ha expuesto hasta ahora, la presente investigación tiene como objetivo principal valorar la incidencia didáctica de la aplicación de la metodología Flipped Classroom para la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos cursos de Educación Primaria.

Para conseguir este objetivo, se han concretado una serie de objetivos específicos que se exponen a continuación:

OS1 Cuantificar la incidencia de la intervención didáctica en las calificaciones del alumnado de la muestra.

OS2 Determinar en qué medida se desarrolla en el alumnado interés, la creatividad en el aprendizaje y el espíritu emprendedor, haciéndoles protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades.

OS3 Valorar si la intervención didáctica facilita la comprensión de los aspectos fundamentales de la historia, mediante un hilo conductor y contextualizando en todo momento.

OS4 Comparar el uso de las TIC en la intervención didáctica implementada en relación con su uso en el resto del curso.

Métodos

Muestra

La intervención didáctica diseñada va dirigida al tercer ciclo, concretamente a los alumnos/as de 6º de Educación Primaria, y se ha implementado sobre una muestra de estudiantes del Colegio Salesiano María Auxiliadora de Mérida (Extremadura). Se ha trabajado con un total de 76 estudiantes del curso de 6º de Primaria, divididos en tres grupos/clases, los cuales tienen un funcionamiento independiente entre sí.

En lo que se refiere al género, la muestra se divide en un 55% masculino y 45% femenino, y que previamente, han mostrado un interés medio/bajo por la asignatura de Ciencias Sociales. En ninguna de las tres aulas existen estudiantes con diversidad o necesidades especiales, por lo que no ha sido necesario el desarrollo de adaptaciones curriculares.

El centro está dotado de los instrumentos tecnológicos necesarios para poder llevar a cabo la intervención didáctica, en la que es fundamental el empleo de las TIC.

Intervención didáctica

La presente investigación expone y analiza una intervención didáctica en la que se ha implementado la metodología Flipped Classroom para la enseñanza de la historia en el curso de sexto de educación primaria, sobre la muestra antes indicada. A continuación, se detallan los parámetros concretos que componen dicha intervención didáctica

Contenidos curriculares empleados

La intervención didáctica se ha diseñado para desarrollar en el aula los contenidos competencias y saberes básicos vinculados a la unidad didáctica “Revolución y Restauración” de la asignatura de Ciencias Sociales del curso 6º de Educación Primaria. Los contenidos curriculares han sido extraídos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa “LOMCE”. Esta normativa se ha empleado en la formulación curricular de la intervención, incluyendo la definición de contenidos y objetivos educativos que el alumnado debe alcanzar, así como la planificación y evaluación de esta metodología didáctica. La tabla 1 muestra los principales contenidos curriculares empleados.

Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación
1	<p>Iniciación al conocimiento científico y su aplicación en las Ciencias Sociales.</p> <p>Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.</p> <p>Desarrollo de estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información obtenida mediante diferentes métodos y fuentes.</p> <p>1.5. Estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio.</p> <p>1.8. Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.</p> <p>1.10. Planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar objetivos.</p>	<p>1.1. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas)</p> <p>CCSS 1.2. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales.</p> <p>1.3. Desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio.</p>
3	3.4. Forma de Gobierno. La Monarquía Parlamentaria.	
4	<p>4.4. Las líneas del tiempo.</p> <p>4.9. España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX.</p>	<p>CCSS 4.4. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la</p>

Tabla 1. Contenidos curriculares empleados en la intervención didáctica.

Fuente: Elaboración propia a partir del decreto 104/2014 de la Junta de Extremadura (2014).

Diseño de intervención didáctica

La intervención didáctica ha estado compuesta por un total de 7 sesiones, en las que se han desarrollado didácticamente los contenidos y competencias citados en el apartado anterior. La tabla 2 resume la estructura de las 7 sesiones de intervención.

Nº Sesión	Contenido curricular	Vídeo	Metodología	Actividad de aula	Criterio de evaluación
1º	4.9. España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX.	Vídeo 1	ABP, Flipped Classroom, integración de las TIC	Esquema de una parte de la Unidad Didáctica	CCSS 1.4. Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que supongan la búsqueda, selección y organización de textos de manera individual y grupal
2º	"El Sexenio Revolucionario"	Vídeo 2	ABP, Flipped Classroom, integración de las TIC	"Quiz" y cuestionarios de verdadero o falso	CCSS 4.3. Identificar y localizar en el tiempo procesos históricos de España.
3º	3.4. Forma de Gobierno. La Monarquía Parlamentaria. "Desastre del 98"	Vídeo 3	Flipped Classroom, integración de las TIC Gamificación narrativa	La carta fue hecha a través de la plataforma "Canva", y en esta, el rey Alfonso les pedía que realizaran una pequeña campaña electoral dando los motivos por los cuales su partido (el conservador o el liberal)	CCSS 1.2. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales
4º	Sociedad de clases que existe en el Siglo XIX	Vídeo 4	Flipped Classroom, integración de las TIC Gamificación narrativa Juego de rol	Diario de un obrero/Diario de un Burgués	CCSS 4.4. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia
5º	Revolución proletaria	Vídeo 5	ABP, Flipped Classroom, integración de las TIC	Esquema dramatizado con las ideas principales	CCSS 1.4. Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que supongan la búsqueda, selección y organización de textos de manera individual y grupal
6º	Arte, cultura y ciencia	Vídeo 6	ABP, Flipped Classroom, integración de las TIC Aprendizaje colaborativo	Mapa conceptual interactivo	1.1. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas)
7º	Repaso general del tema	Vídeo 7	ABP, Flipped Classroom, integración de las TIC	Quiz inspirado en el programa de televisión "Ahora Caigo".	1.3. Desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Síntesis de la estructura de la intervención didáctica

Para evaluar el proceso de esta intervención didáctica, se ha optado por tres instrumentos de evaluación, que se han utilizado antes, durante y después de la aplicación de la intervención, para poder detectar así la evolución del alumnado en la aplicación de la intervención:

- Realización de cuestionarios a través de Quizz.
- esquemas de comprensión
- Un examen de contenido al final de la intervención.

Metodología didáctica

La implementación de estrategias metodológicas llevadas a cabo en la intervención didáctica combina varias metodologías activas, con la finalidad principal de incidir en la motivación y la puesta en acción del alumnado participante en relación con la materia impartida. La metodología principal que se ha aplicado, como ya se ha puesto de manifiesto, es el Flipped Classroom. Esta metodología ha sido testada y verificada en estudios previos como idónea para el desarrollo de contenidos y competencias vinculadas a las Ciencias Sociales (Gómez-Carrasco et al., 2019; Herreid & Schiller, 2013; Lázaro, 2014; López & Pastor, 2017).

Esta metodología se ha aplicado en la intervención didáctica a través de la creación de 7 vídeos en los que se desarrolla el contenido curricular de la unidad didáctica en la que se interviene. Estos vídeos han sido puestos a disposición del alumnado de manera secuencial, mediante la plataforma YouTube, como se explica en la tabla 2. De esta manera se ha conseguido que el alumnado acceda de manera autónoma al aprendizaje de contenidos y competencias durante su tiempo de estudio, liberando el tiempo de aula para desarrollar otro tipo de actividades complementarias.

Durante el tiempo de aula se ha incidido en el refuerzo de los conocimientos adquiridos empleando las siguientes estrategias metodológicas:

- Aprendizaje basado en proyectos para articular todo el desarrollo de la intervención didáctica, dándole unidad al proceso (Nora et al., 2023; Tanti et al., 2022; Wardah et al., 2022).
- Gamificación, como herramienta para implementar narrativa histórica y desarrollar creatividad y motivación en las actividades de aula (Corrales, 2023; Delgado-Algarra, 2022; Huotari & Hamari, 2017).
- Uso de las TIC para dinamizar el trabajo de aula (Fernández Delgado, 2022; Pacheco-Méndez, 2017).

Esta combinación metodológica permite afrontar el reto de la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la creatividad y la motivación en el alumnado, y otorgándole un rol protagonista de su propio aprendizaje.

Resultados

Análisis de resultados

La metodología de análisis de resultados empleada es de carácter descriptivo. Se ha realizado un análisis híbrido, mezclando información de tipo cuan-

titativo y cualitativo. Para el análisis cualitativo se ha empleado el software Atlas Ti. Para llevar a cabo el análisis de resultados se ha trabajado con tres tipos de información: por un lado, se han comparado numéricamente mediante análisis cuantitativo las calificaciones medias obtenidas por la muestra en la unidad didáctica de la intervención y en el resto del curso; también se ha analizado cualitativamente la participación en las actividades de aula, graduando su intensidad en tres categorías (baja, media y alta); por último, se han analizado de modo cualitativo las valoraciones finales que el alumnado ha hecho tras realizar la intervención.

Resultados

Una vez se ha aplicado en el aula la intervención didáctica diseñada, en función de los parámetros de análisis de resultados descritos anteriormente, se han podido obtener los siguientes resultados en relación con los objetivos de investigación.

OS1 plantea cuantificar la incidencia que ha tenido la intervención didáctica aplicada en las calificaciones del alumnado de la muestra. Para responder a esta cuestión, se han comparado las medias de calificaciones obtenidas en otras unidades didácticas del curso con la media obtenida por cada uno de los tres grupos pertenecientes a la intervención en la unidad didáctica intervenida. La tabla 3 muestra los resultados.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Media general de calificaciones	6.8	7.1	7.0
Media de calificaciones en intervención	8.2	8.0	8.1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Comparativa de medias de resultados obtenidos por la muestra en el examen de la intervención didáctica y en los demás.

Como se puede apreciar, la unidad didáctica desarrollada mediante la intervención didáctica ha provocado una subida general de las calificaciones en los tres grupos en los que se ha intervenido. Dado que el incremento de calificaciones ha tenido lugar en los tres grupos en los que se implementa la intervención, cabe deducir la relación entre este aumento de calificaciones y la metodología didáctica aplicada. Hay que reseñar que el grupo que está en la media general más baja (grupo 1) es el que más ha aumentado su calificación en la intervención didáctica. A esto, hay que añadir que gran parte del alumnado, al ser preguntado por el desarrollo de esta metodología afirman haber aprendido de manera mucho más sencilla que con el método tradicional, y que sólo un 5% manifiesta no haber entendido mejor así la materia.

OS2 planteaba analizar el desarrollo de la creatividad y del incremento de un rol protagonista y la motivación por parte del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para medir estos parámetros se han tenido

en cuenta dos factores: la frecuencia de visionado de los vídeos por parte del alumnado de la muestra, que le permite el acceso autónomo al conocimiento, y la participación en las actividades de aula basadas en la creatividad. Estos parámetros se han categorizado en las categorías “Baja”, “Media” o “Alta”, según se ha podido verificar la frecuencia de visionado de vídeos, y la frecuencia de participación en el resto de las actividades. La figura 1 muestra los porcentajes de estos parámetros.

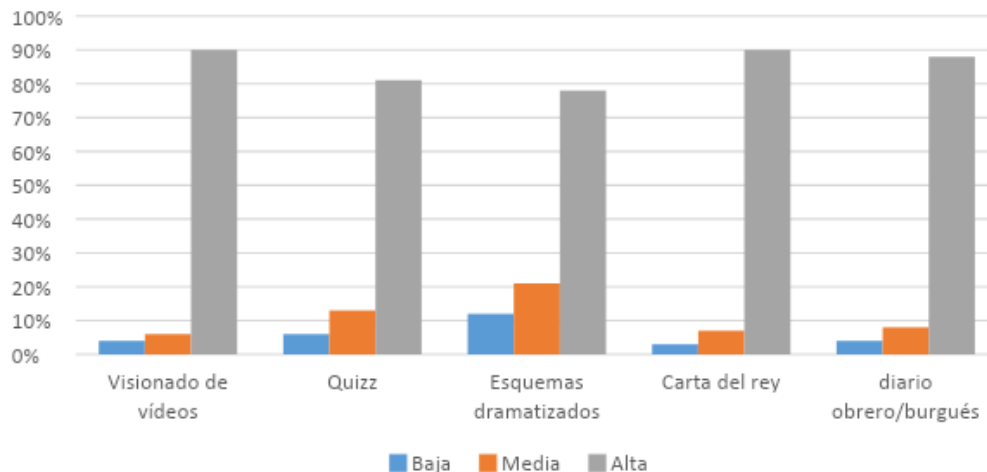


Figura 1. Resumen de la participación del alumnado en actividades motivadoras y creativa.

Elaboración propia.

Los resultados muestran un alto nivel de implicación del alumnado en el proceso, tanto en el visionado de los vídeos como en la participación y creatividad en las actividades de aula. El análisis de las valoraciones finales del alumnado permite concluir que un 70% ha mostrado mayor motivación para el estudio de la materia, y un 25% ha incorporado a su hábito de estudio elementos tecnológicos, como el vídeo o los esquemas interactivos.

OS3 pregunta acerca de los efectos de la intervención didáctica en la mejora de la comprensión del estudio de la historia por parte del alumnado de la muestra. Para dar respuesta a este objetivo se han analizado las respuestas dadas por el alumnado de la muestra en la valoración general final tras la intervención. Estas respuestas han sido categorizadas en función de si muestran una mejora de la comprensión de tipo alto medio o bajo. La figura 2 muestra los resultados de este análisis.

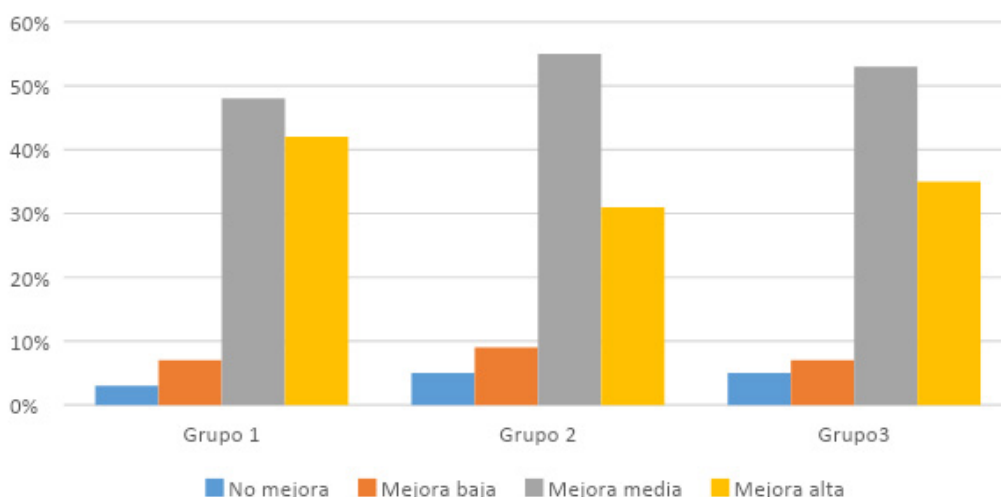


Figura 2. Resultados de análisis de la mejora de comprensión de la historia según valoraciones finales del alumnado.

Elaboración propia.

Como se puede observar, ha habido una incidencia positiva de la intervención didáctica en la comprensión del alumnado, que mayoritariamente se sitúa en una mejora de la comprensión del estudio de la historia de tipo medio.

OS4 analiza el empleo de las TIC en la intervención didáctica, en comparación con el empleo de dichos recursos durante el resto del desarrollo del curso académico. La figura 2 pone en relación la frecuencia con la que se han empleado las TIC en la intervención didáctica y la frecuencia con la que se han empleado en el resto de las unidades didácticas del curso.

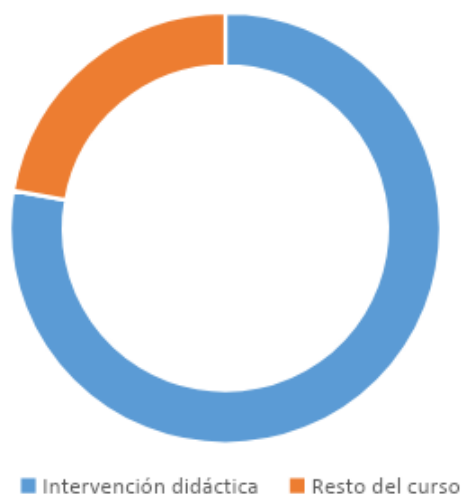


Figura 3. Comparativa de empleo de TIC en unidad didáctica de la intervención y resto del curso.

Elaboración propia.

Mientras que, en la unidad didáctica de la intervención, se han empleado recursos TIC 7 veces, en la media de unidades didácticas he han empleado 2.6 veces por unidad. Se puede apreciar cómo de la aplicación de la combinación de metodologías que componen la intervención didáctica ha incrementado ampliamente el uso de herramientas TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotándolo de un mayor dinamismo, incidiendo positivamente en la motivación del alumnado.

Los resultados expuestos permiten concluir en relación con el objetivo principal de la investigación, una incidencia positiva de la intervención didáctica implementada, ya que ha repercutido en una mejora de las calificaciones, una mayor capacidad comprensiva del estudio de la historia, ha registrado un alto índice de participación del alumnado en las actividades de tipo motivador y creativo, y ha permitido un mayor incremento de las TIC para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Discusión y conclusiones

El proceso de diseño, aplicación y análisis de resultados de la intervención didáctica que se ha llevado a cabo con el objeto de testar posibilidades de mejora de la enseñanza de las ciencias sociales en la etapa de Educación

Primaria, ha permitido llegar a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

En lo que se refiere a los resultados académicos detectados tras la aplicación de la intervención didáctica, se ha constatado una mejora de las calificaciones del alumnado de la muestra, que permite concluir que la estrategia didáctica diseñada ayuda al alumnado a mejorar sus resultados académicos en la materia. En este sentido, estudios previos señalan resultados similares. Pattier (2020) ha reportado que la aplicación de estrategias de Flipped Classroom es una tendencia al alza, que permite mejorar los resultados de los estudiantes. Lucero (2019) presenta una mejora en los resultados académicos del alumnado de la etapa de Educación Secundaria con la implementación de esta metodología. Por su parte, Zamora y colaboradores (2021) han mostrado que la combinación de Flipped Classroom con otras metodologías como la gamificación, genera mejores resultados en estudiantes de los grados universitarios de Educación e Ingeniería.

En relación con los resultados obtenidos en las actividades relacionadas con la creatividad y el incremento de la motivación, el presente estudio reseña una alta participación, que redundará a su vez en una mejora de la motivación por parte del alumnado para el desempeño de la asignatura. La literatura científica reporta estudios en los que, el empleo de metodologías activas provoca incremento de motivación en el alumnado de ciencias sociales. Así se puede observar en el estudio de Corrales (2023), que reporta resultados de mejora de la motivación en estudiantes de Educación Secundaria empleando estrategias de gamificación para la enseñanza de Ciencias Sociales. Asimismo, Delgado-Algarra (2022) comparte resultados positivos de aplicación de esta misma metodología en el área. Campillo Ferrer (2019), por su parte, informa de los beneficios de la implementación de metodologías activas en Educación Primaria.

Otra conclusión obtenida a través del análisis de la intervención didáctica de este estudio es que el incremento del uso de las TIC genera mayor interés y motivación en el alumnado. En esta línea se pueden leer los resultados obtenidos por Filardo (2020) o Arancibia y Badía (2013). En estos estudios se analiza la necesidad progresiva de incorporar estas herramientas a la enseñanza de la historia, y los beneficios de su implementación.

Las principales limitaciones de este estudio son el hecho de que la muestra no es muy numerosa y se ciñe a un único centro educativo, y la necesidad de contrastar el análisis híbrido descriptivo con un estudio de tipo empírico. En sucesivas investigaciones se profundizará en dicho análisis.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su agradecimiento al Colegio Salesiano María Auxiliadora de Mérida por su colaboración en la intervención didáctica realizada.

Referencias

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Arancibia, M., & Badia, A. (2013). Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios pedagógicos*, 39, 7-24.
- Artal Sevil, J. S., Casanova, O., Serrano, R. M., & Romero Pascual, E. (2017). Dispositivos móviles y flipped classroom. Una experiencia multidisciplinar del profesorado universitario. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.59.817>
- Berenguer, C. (2016). *A cerca de la utilidad del aula invertida*. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Flipped learning for elementary instruction*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* pp. 23-120.
- Campillo Ferrer, J. M., Miralles Martínez, P., & Sánchez Ibáñez, R. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 33, 347-362. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74402>
- Corrales Serrano, M. (2018). Rediseño de comentarios de texto con la taxonomía de Bloom. Estrategia innovadora y motivadora en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Publicaciones Didácticas*, 86, 415-419.
- Corrales Serrano, M. (2021). Flipped classroom para activar el estudio en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (102), 67-72.
- Corrales Serrano M. (2019). La metodología Flipped Classroom en el aula de historia: una experiencia práctica. In *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 667-677). Dykinson.
- Corrales Serrano, M. (2023). Gamification and the History of Art in Secondary Education: A Didactic Intervention. *Education Sciences*, 13(4), 389. <https://doi.org/10.3390/educsci13040389>
- DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Del Moral Pérez, M., Villalustre Martínez, L., & Neira Piñero, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Delgado-Algarra, E. J. (2022). Gamification and Game-Based Learning: Motivating Social Sciences Education. In *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* (pp. 932-956). IGI Global.
- Erdogan, E., & Akbaba, B. (2018). Should We Flip the Social Studies Classrooms? The Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116-124. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n1p116>
- Espinoza-Freire, E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1). <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i1.38>

- Fernández Delgado, L. (2022). Las TIC en el área de ciencias sociales: uso y opinión de los docentes de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 12, 56-72. <https://doi.org/10.30827/unes.i12.24013>
- Herreid, C. & Schiller, N. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of college science teaching*, 42(5), 62-66.
- Filardo, M. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 29-43. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.372>
- Galindo-Domínguez, H., & Bezanilla, M.-J. (2019). A systematic review of Flipped Classroom methodology at university level in Spain. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 81–90. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470>
- Gómez-Carrasco, C.-J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.-R., & Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- González Fernández, N., & Carrillo Jácome, G. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 43-48.
- Guillén, F., Magaña, E. Rivas, E. & del Río, R. (2020). Effects on the flipped classroom methodology through blackboard on the attitudes towards statistics of students of the primary education degree: A study with mixed anova. *Texto Livre*, 13(3), 121–139. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25107>
- Guzmán Cáceres, M., & García Garduño, J. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles Educativos*, 38(153), 51–64.
- Hernández-Silva, C., & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos* 43(3), 193-204.
- Hernández González, D. (2022). *La metodología flipped classroom: una propuesta para la enseñanza de la historia Especialidad: Geografía e Historia*. Universidad del País Vasco
- Herreid, C., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62–66. <https://www.jstor.org/stable/43631584>
- Hinojo Lucena, F. Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J., & Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2017). A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s12525-015-0212-z>
- Ibáñez, R., Ferrer, J., & Romera, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado. Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Jdaitawi, M., Hussein, E. T., Muhaidat, F., & Joudeh, M. A. (2022). Probing the flipped learning literature in social sciences and humanities education. *International Journal of Instruction*, 15(3), 677-694. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15337a>
- Lázaro, M. y González, C. 2014. Flipped classroom y cartografía de conflictos en el aprendizaje de la geografía. *R. Martínez y E. Ma. Tonda, Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas Para La Educación Geográfica*, 302–318.

- Llanos García, G., & Bravo-Agapito, J. (2017). Flipped classroom como puente hacia nuevos retos en la Educación Primaria. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación* 8, 39–49. <https://doi.org/10.51302/tce.2017.153>
- López, O., & Pastor, R. (2017). “Flipped classroom” en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 47–52.
- Lucero-Martínez, J. A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 6, 156–168.
- Monteagudo Fernández, J., Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2017). Evaluación del diseño e implementación de la metodología flipped-classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia*, 17(55), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/7>
- Morales, N. (2018). ICT and pupils of rural areas: Between the digital gap and inclusive education. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 69(3), 41–56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Nora, Y., Ambiyar, A., & Aziz, I. (2023). Evaluation of project based learning in social sciences learning subjects in elementary schools. *Journal Pajar*, 7(1). <https://doi.org/10.33578/pjr.v7i1.9060>
- Opazo Faundez, A., Acuña Bastias, J., & Rojas Polanco, M. (2016). Evaluación de la metodología Flipped Classroom: Primera experiencia. *Innoeduca*, 2, 90–99.
- Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98–105.
- Pacheco-Méndez, T. (2017). Las ciencias sociales mediadas por las TIC Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 12(34), 179-195.
- Patiño-Aragundi, J., & Rodríguez-Loor, G. (2023). Habilidades emprendedoras para la estimulación de ideas de negocios con enfoque innovador. *Revista Innova Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.008>
- Pattier, D. (2021). Science on youtube: successful edutubers. Techno Review. *International Technology, Science and Society Review*, 10(1), 1–15. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2696>
- Polo Rojas, J., & Niño Guerrero, M. (2018). Estilos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes en relación con el desempeño en Ciencias Sociales. *Assensus*, 3(5). <https://doi.org/10.21897/assensus.1702>
- Pozuelo Cegarra, J. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped Classroom. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (29), 681-701.
- Román Sánchez, F., Marin Suelves, D., & Peirats Chacón, J. (2021). Avances en la investigación sobre la implementación del aula invertida en Primaria. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 21(1), 141–170. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16991>
- Sola Martínez, T., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J., & Rodríguez-García, A. (2019). Efficacy of the flipped classroom method at the university: Meta-analysis of impact scientific production. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(1), 25–38. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>
- Tanti, T., Purwanto, B., Habibi, B., & Basukiyatno, B. (2022). *Developing Project-Based Learning for Social & Sciences Teaching Modules to Increase Learning Motivation at Smk Center of Excellence*. EAI <https://doi.org/10.4108/eai.28-5-2022.2320490>
- Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom*. Digital-text.
- Vidal Ledo, M., Rivera Michelena, N., Nolla Cao, N., Morales Suárez, I., & Vialart Vidal, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Revista cubana de educación médica superior*, 30(3), 678-688.

- Wardah, I., Septaria, K., Mahbubah, K., & Mubarak, H. (2022). The Effect of Project Based Learning Model on Students' Science Literacy in Social Studies Subjects. *Jurnal Penelitian Dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: E-Saintika*, 6(2). <https://doi.org/10.36312/es-aintika.v6i2.738>
- Zamora-Polo, F., Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J., & Espejo-Antúnez, L. (2019). Nonscientific university students training in general science using an active learning merged pedagogy: Gamification in a flipped classroom. *Education Sciences*, 9(4), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci9040297>
- Zweibelson, B. (2015). An Awkward Tango: Pairing Traditional Military Planning to Design and Why It Currently Fails to Work. *Journal of Military and Strategic Studies*, 16(1).

Innovación docente

Universidad, Escuela y Sociedad. La cuestión de la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Nicaragua

University, School and Society. The question of social
science teacher training in Nicaragua

Adolfo Alejandro Díaz Pérez  0000-0002-4295-4094

Dirección de Relaciones Públicas e Internacionales. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Managua, Nicaragua.

Correspondencia:

Adolfo Alejandro Díaz Pérez
adolfo.diaz@unan.edu.ni

Fechas:

Recibido: 02/02/2024

Aceptado: 14/03/2024

Publicado: 30/03/2024

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

La vinculación entre universidad, escuela y sociedad es un tema de enorme valor para las instituciones de educación superior encargadas de la formación de profesores para la escuela primaria y secundaria. Apoyado en esta premisa, el presente artículo tiene el objetivo de analizar la incidencia de las estrategias didácticas que se implementan en las distintas asignaturas de la carrera Ciencias Sociales de la UNAN-Managua, para articular la gestión formativa de la universidad con el ámbito escolar y los distintos espacios sociales, además, destaca cómo las condiciones curriculares y las estrategias operativas institucionales favorecen la vinculación universidad, escuela y sociedad, y su impacto en los tres perfiles de formación de la carrera: docencia, investigación y promotoría social. La metodología utilizada se basa en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y en la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, asimismo, metodológicamente se llevó a cabo un proceso de validación y pilotaje, y posteriormente su aplicación a 60 participantes del estudio. Como conclusión, se puede decir que la vinculación Universidad, Escuela y Sociedad, en la formación del profesorado, asegura la formación de profesionales pertinente para los distintos ámbitos de actuación declarados en el currículo de la carrera.

Palabras claves: universidad; escuela; sociedad; ciencias sociales; profesorado.

ABSTRACT

The link between university, school and society is a topic of enormous value for higher education institutions in charge of teacher training for primary and secondary school. Based on this premise, the objective of this article is to analyze the incidence of the didactic strategies implemented in the different subjects of the Social Sciences program at UNAN-Managua, to articulate the formative management of the university with the school environment and the different social spaces, in addition, it highlights how the curricular conditions and the institutional operational strategies favor the link between university, school and society, and its impact on the three training profiles of the program: teaching, research and social promotion. The methodology used is based on the interpretative paradigm, qualitative approach and the application of a questionnaire with open and closed questions, also, methodologically, a validation and piloting process was carried out, and later its application to 60 participants of the study. In conclusion, it can be said that the link between University, School and Society, in teacher training, ensures the formation of relevant professionals for the different fields of action stated in the career curriculum.

Keywords: university; school; society; social sciences; teachers.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Díaz Pérez, A. A. (2024). Universidad, Escuela y Sociedad. La cuestión de la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Nicaragua. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 126–137. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.30070>

Introducción

La vinculación Universidad y Sociedad es una de las funciones sustantivas asumidas por las Instituciones de Educación Superior en el mundo, y Nicaragua no es la excepción, el tejido normativo e institucional de la Educación Superior del país integra el concepto de *vinculación social, extensión universitaria o vinculación con la comunidad*, con fines de incrementar las alianzas entre universidad, sociedad y beneficiar a la comunidad de estudiantes con mayores oportunidades de formación.

En documentos rectores a nivel de la Educación Superior del país, se puede identificar el importante espacio que ocupa la vinculación social en la dinámica académica, por ejemplo, en el Marco Estratégico de la Educación Superior 2022-2030 (Consejo Nacional de Universidades, CNU, 2022), *la vinculación con la comunidad* es asumida como un lineamiento estratégico; en el Plan Nacional de Educación Universitaria 2023-2026 (Consejo Nacional de Universidades, CNU, 2023), se integra *la vinculación o extensión* como un proceso integral de la gestión universitaria; y propiamente en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), de acuerdo con el Proyecto Institucional (2020), *la extensión universitaria* es asumida como un proceso estratégico institucional; posteriormente, estos referentes institucionales y nacionales son asumidos e integrados en los currículos de las carreras universitarias, los cuales aseguran la formación de profesionales integrales y competentes según las necesidades del medio social y las metas educativas nacionales y regionales.

Por ende, en el presente manuscrito titulado *Universidad, Escuela y Sociedad. La cuestión de la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Nicaragua*, se presentan resultados obtenidos mediante una investigación que se realizó en la carrera Ciencias Sociales, que se oferta en el área de conocimiento de Educación, Artes y Humanidades de la UNAN-Managua. El estudio tiene el objetivo de analizar las estrategias de vinculación social que se implementan en la carrera y su contribución a la formación del profesorado de ciencias sociales de educación secundaria, entendiendo que el término *vinculación social, extensión universitaria o vinculación con la comunidad*, hace referencia al modelo conformado por procesos y prácticas mediante las cuales las instituciones de educación superior interactúan con la estructura social en la dinámica del desarrollo cultural, político, económico, científico y ambiental, con el fin de ser pertinentes (Seáñez y Guadarrama, 2022).

Sin embargo, para situarse en las particularidades del estudio es necesario plantear una ligera cartografía de conceptos a fin de proporcionar al lector el contexto curricular correspondiente. A continuación, definiciones esenciales: (UNAN-Managua, 2021):

- *Campo de acción*: son las acciones esenciales que caracterizan la profesión, y que permiten visualizar las competencias que definen al futuro graduado; en el caso de la carrera sociales, estos son: docencia, asesoría pedagógica, consejería y promotoría social y educativa, e investigación educativa.
- *Ámbito de actuación*: se define como los ambientes laborales, en donde se desempeña el profesional; en el caso de la carrera sociales estos son: Institutos de Educación Secundaria, Institutos de Educación Técnica, Instituciones no gubernamentales y Oficinas de atención socioeducativa a la comunidad.
- *Competencias específicas*: Son aquellas que están relacionadas con las tareas de la profesión y las especificidades propias de un campo de estudio; la carrera ciencias sociales ha propuesto cuatro competencias específicas según cada uno de los campos de acción anteriormente definidos.
- *Componentes curriculares integradores*: son aquellos que desarrollan la práctica laboral investigativa y el vínculo universidad – sociedad, articulando los aprendizajes del semestre o del año; la carrera ciencias sociales tiene diversas estrategias curriculares integradoras las cuales permiten que el estudiantado desarrolle procesos investigativos y los ponga en práctica en sus respectivos ámbitos de actuación.

Lo anterior permitirá comprender de manera más amplia las prácticas docentes desarrolladas en la carrera Ciencias Sociales, el valor innovador del currículo que se gestiona y la importancia que representa la vinculación entre Universidad, Escuela y Sociedad para la formación de los profesionales de la educación.

Metodología

La metodología que predomina en este estudio se corresponde con los referentes teóricos planteados en el paradigma interpretativo también conocido como “fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico” (Walker Janzen, 2022, p.22), de orientación cualitativa. Se entiende que, mediante la aceptación de este marco referencial, las acciones investigativas se centran en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, siendo la comprensión de los mismos su principal aporte a los procesos investigativos (Walker Janzen, 2022).

Aunque el estudio está orientado hacia un marco metodológico cualitativo, también integra datos cuantitativos que vienen a complementar y elevar la validez de la información obtenida. Tanto los datos cualitativos como cuantitativos fueron obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario que se diseñó con preguntas abiertas y cerradas siguiendo las orientaciones metodológicas indicadas por Bernal (2010) para el diseño de las mismas.

El cuestionario diseñado estuvo segmentado en tres dimensiones: (1) currículo y procesos formativos, (2) vinculación social y formación docente, y (3) estrategias didácticas y vinculación social; su proceso de validación contó con la participación de tres expertos, quienes a través del método de *agregados individuales* generaron aportes que permitieron rediseñar los instrumentos, luego probarlos en pilotaje y finalmente aplicarlo a la muestra investigativa a través de un formulario en línea; siguiendo la metodología de validación y aplicación descrita por Corral (2009).

El ámbito en donde se llevó a cabo la investigación fue la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, perteneciente al área de conocimiento de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Esta carrera obtuvo en el año 2023 una población estudiantil matriculada de 238 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra representativa de 60 participantes, es decir, el 25% de la población estudiantil, esto, siguiendo la metodología de selección del muestro probabilístico de tipo aleatorio simple (Niño, 2011). Cabe mencionar que, de la muestra representativa, el 51.6% de ellos cuenta, como mínimo, con un año de experiencia docente en Educación Primaria o Secundaria.

Respecto al procesamiento de la información, una vez aplicado los instrumentos se prosiguió a clasificar la información de índole cualitativa y cuantitativa, y a realizar una revisión general de la misma para identificar posible información errónea e incongruente. Posteriormente, se realizó la categorización y codificación de las respuestas cualitativas con fines de agruparlas en las unidades gramaticales del instrumento de investigación; y con los resultados cuantitativos, se llevó a cabo la respectiva tabulación y diseño de los gráficos; esto siguiendo la metodología propuesta en Niño (2011); asimismo, se tomó consentimiento informado de los participantes y se optó por resguardar la identidad de los mismos, utilizando seudónimos en las citas de preguntas abiertas del cuestionario.

Resultados

Currículo y procesos formativos

Las estrategias integradoras que se implementan en la carrera Ciencias Sociales varían según el año académico y los objetivos de aprendizajes que se persiguen en los mismos, habiéndose desarrollado en el año académico 2023 las siguientes: diagnósticos comunitarios, ensayos, protocolos de investigación, propuestas de unidades didácticas, intervenciones didácticas e intervenciones socioculturales.

Habiéndose desarrollado estas estrategias durante el ciclo académico señalado, se le preguntó al estudiantado con qué *campos de acción* de los de-

clarados en el currículo les había vinculado. En la figura 1 se muestran los resultados:

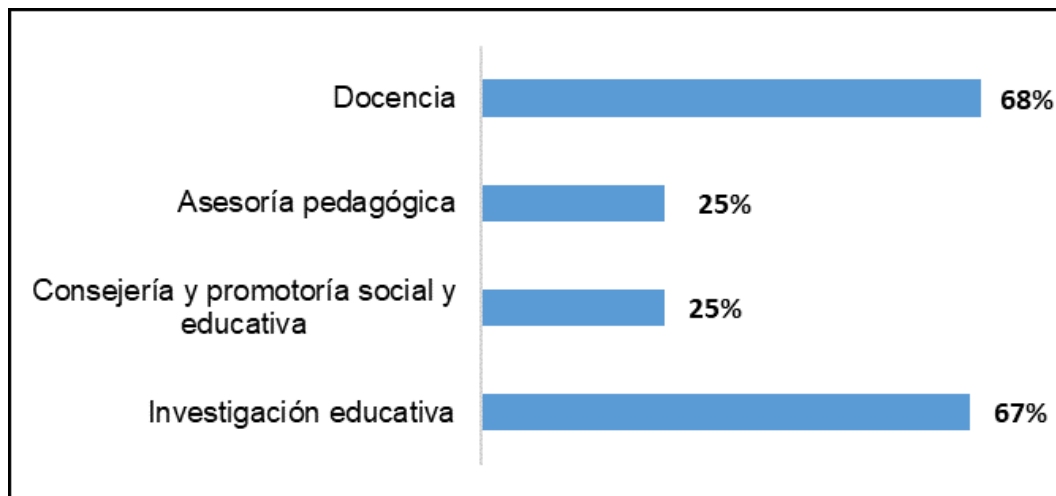


Figura 1. Estrategias integradoras y campos de acción

Seguidamente, se le consultó al estudiantado con qué *ámbito ocupacional* les había vinculado las estrategias integradoras implementadas en la carrera Ciencias Sociales durante el año 2023, los resultados fueron los siguientes: Institutos de Educación Secundaria (93.3%), Instituciones no gubernamentales (11.7%) y Oficinas / Espacios socioeducativos en la comunidad (12%).

Por otra parte, también se indagó qué competencias específicas de la carrera Ciencias Sociales es la que más desarrolló durante sus estudios en 2023. A continuación, se muestran los resultados obtenidos:

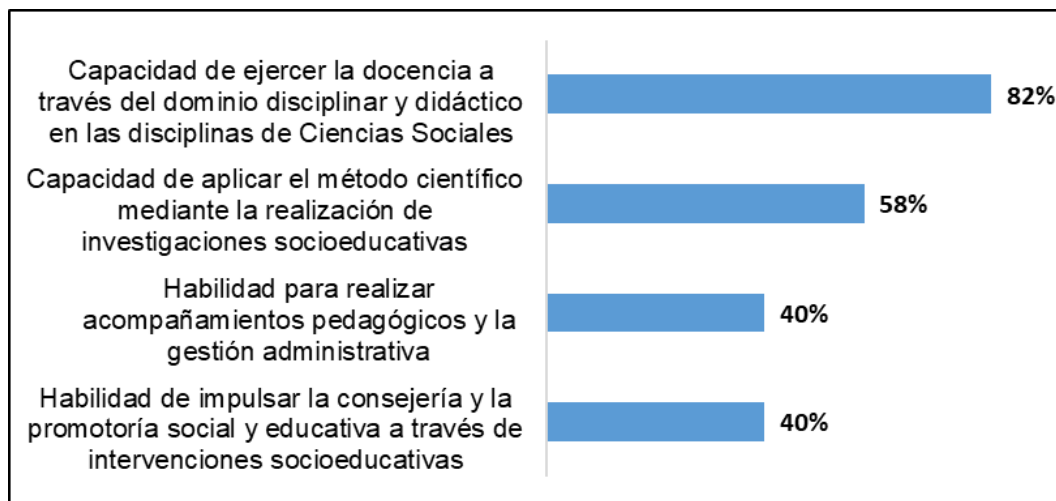


Figura 2. Competencias y estrategias integradoras

Los tres resultados expuestos anteriormente corresponden a la primera dimensión del instrumento "currículo y procesos formativos", y de estos se pueden extraer valiosas interpretaciones. En primer lugar, la *docencia* y la *investigación* son el campo de acción en donde el estudiantado moviliza y aplica sus conocimientos adquiridos, es decir, las estrategias que implementa el profesorado hacen más énfasis en las actividades de carácter educativas e investigativas casi de manera proporcional.

Esto coincide con lo obtenido en el ítem número 2, en donde el 93.3% del estudiantado indicó que el principal campo ocupacional en donde aplica y moviliza sus saberes es la escuela de Educación Secundaria (93.3%), seguido por Instituciones no gubernamentales y espacios socioeducativos en la comunidad que es el ámbito en donde aplican saberes de carácter socioeducativos no vinculados al quehacer docente directamente, pero sí al proceso educativo desde una mirada social.

Para reafirmar lo anterior, en las preguntas abiertas del instrumento se le indicó al estudiantado que nombrara los espacios sociales o educativos que visitó durante el semestre y las acciones que desarrollaron en el mismo, obteniendo los siguientes datos agrupados mediante la estrategia de categorización y codificación de datos:

- Espacios socioeducativos visitados: escuela, comunidades, asilo de anciano, museo arqueológico.
- Acciones desarrolladas: observación de clases, impartir clases de ciencias sociales, aplicación de instrumentos de investigación (encuestas y entrevistas), desarrollo de talleres, aplicación de plan de animación sociocultural y de promotoría social, realización de juegos tradicionales, participación en conferencias nacionales e internacionales, demostración de recursos y estrategias didácticas, validación de estrategias e instrumentos, y desarrollo de charlas.

Respecto al nivel de desarrollo de las competencias, los resultados cuantitativos del instrumento coinciden con los resultados cualitativos, por una parte, el propio estudiantado manifiesta que la competencia asociada a la docencia y a la investigación son las que más ha desarrollado y, por otra, se puede ver que las estrategias de vinculación social, principalmente en la escuela, contribuye significativamente al desarrollo de tales competencias, por lo que, se cuenta con un currículo que vincula al estudiantado con sus ámbitos de actuación y asegura una formación con pertinencia social.

Vinculación social y formación docente

Las acciones de vinculación social son parte esencial de todo currículo universitario y, en el caso de la formación del profesorado no es la excepción, ya que estas vienen a afianzar las competencias que la Universidad ha desarrollado y colocar al estudiantado en un nuevo contexto para aprender y reaprender antes, durante y después del proceso didáctico.

En la segunda dimensión del cuestionario denominada "Vinculación social y formación docente", se le preguntó al estudiantado de qué manera las prácticas pedagógicas realizadas durante el ciclo académico contribuyeron al desarrollo de sus competencias docentes, obteniendo como resultado una matriz de respuestas que se logró categorizar en tres segmentos: (1) Acer-

camiento a la profesión, (2) Movilización y aplicación de saberes, (3) Replanteamiento de concepciones.

Primeramente, las prácticas pedagógicas en las escuelas de Educación Secundaria representan un primer acercamiento del estudiantado con el quehacer de su profesión. Al respecto, se presentan las opiniones de los participantes en el estudio:

- “Las prácticas pedagógicas han permitido que nos familiaricemos con el entorno pedagógico en que nos desarrollaremos como futuros profesionales de la educación” (Estudiante 15, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
- “Estas prácticas han permitido una comprensión más profunda de la diversidad de estudiantes que tenemos en el aula, por lo que, hemos realizado adaptaciones metodológicas de acuerdo con las necesidades individuales” (Estudiante 8, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
- “Visitar las escuelas nos ayudó mucho porque así conocemos más a fondo todo lo que conlleva el rol de un docente” (Estudiante 24, comunicación personal, 04 de enero de 2024)

En lo referido al segundo aspecto, las opiniones del estudiantado permiten afirmar que la experiencia en ambientes didácticos reales ha favorecido el desarrollo de sus competencias docentes. A continuación, lo que manifestaron:

- “Las visitas a la escuela permitieron emplear nuevas y mejores estrategias para enseñar ciencias sociales, también, me permitieron tener dominio científico y pedagógico sobre temas específicos” (Estudiante 19, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
- La experiencia en el aula me permitió aprender como docente, conocer lo que sucede en el aula, gestionar el proceso didáctico, ajustar mis estrategias de enseñanzas y aplicar la teoría educativa en ambientes reales (Estudiante 24, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
- “Las prácticas pedagógicas en la escuela me permitieron adquirir nuevos conocimientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales; estas han fortalecido mis competencias docentes al proporcionar oportunidades concretas de aplicación de las teorías educativas” (Estudiante 55, comunicación personal, 04 de enero de 2024)

Por otra parte, una importante muestra investigativa manifestó que las prácticas pedagógicas les han facilitado conocimiento más preciso de la realidad presente en el ámbito de actuación escolar, lo cual, los ha conllevado a realizar ajustes a las propuestas y metodologías pedagógicas construidas mediante sus estudios universitarios:

- “La interacción directa con estudiantes me llevó a adaptar las estrategias didácticas. Hice ajustes a mi metodología de evaluación para adecuarlas

con el tiempo real con el que cuento.” (Estudiante 1, comunicación personal, 04 de enero de 2024)

- “Realmente las prácticas han sido importantes porque por medio de esta experiencia uno conoce mejor el terreno, además, entendemos de qué manera desarrollar las estrategias de acuerdo con las características presentes en el grupo” (Estudiante 12, comunicación personal, 04 de enero de 2024)

También se le pidió al estudiantado que enlistaran las habilidades y capacidades docentes desarrolladas a través de las prácticas pedagógicas en Educación Secundaria. A continuación, se detallan los resultados en la tabla 1:

Competencias	Habilidades y capacidades desarrolladas
Competencias en el proceso didáctico	Habilidad para elaborar la planificación didáctica
	Habilidad de elaborar de recursos didácticos
	Habilidad para elaborar plan de clase diario
	Habilidad para innovar en la práctica pedagógica
	Dominio de los contenidos de ciencias sociales
	Capacidad para diseñar instrumentos de evaluación de los aprendizajes
	Habilidad en el diseño y aplicación de instrumentos de investigación educativa
Competencias socioemocionales	Liderazgo, empatía, confianza y control de grupo
	Capacidad para emplear dinámicas grupales
	Seguridad, tolerancia y capacidad de organización
	Habilidad para comunicarse de manera efectiva y asertiva
	Creatividad, capacidad de análisis y promoción de valores

Tabla 1. Habilidades y capacidades desarrolladas mediante las prácticas pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de cuestionario

Estrategias didácticas y vinculación social

Las estrategias didácticas que implementa el profesorado en el desarrollo de las clases y las estrategias integradoras que se implementan semestralmente en la carrera Ciencias Sociales, integran actividades de formación, investigación y vinculación social, dado que estos son los tres procesos claves declarados institucionalmente (UNAN-Managua, 2020). Esto permite que el estudiantado adquiera una formación integral acorde a las realidades y necesidades de su ámbito profesional.

Para conocer el impacto de las actividades de vinculación social propiamente en los procesos formativos, en el cuestionario diseñado se le preguntó al estudiantado de cuál fue su mayor aprendizaje obtenido a partir de su vinculación con la escuela o la comunidad. A continuación, se sintetizan los resultados de las entrevistas:

Competencias	Aprendizajes adquiridos
Competencias docentes	"Técnicas de enseñanza y manejo de grupos mediante un intercambio de experiencias y vivencias con los maestros de bases" (Estudiante 45, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
	"Una de mis experiencias es que debo respetar cada una de las opiniones de los estudiantes y que no sólo el docente puede tener siempre la razón, máxime en el área de Ciencias Sociales por los tipos de contenidos" (Estudiante 4, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
	"Mi mayor aprendizaje fue implementar distintas estrategias a fin de captar la atención del estudiante en la clase, sin optar por técnicas de tradicionales" (Estudiante 15, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
Competencias investigativas	"Diseño y ejecución de una investigación a partir de una intervención didáctica, y luego aprendí a redactar un artículo científico con base en esa experiencia pedagógica" (Estudiante 33, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
	"saber cómo investigar los problemas de la sociedad y así brindarle soluciones mediante las herramientas sociales y educativas" (Estudiante 57, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
Competencias socioemocionales	"la docencia es más que transmitir conocimientos, es tener empatía con el estudiante y ayudarlo en sus problemas cognitivos y emocionales que presenta" (Estudiante 41, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
	"aprender a hablar con los estudiantes más allá de lo académico, debo usar palabras profesionales y ser empático con todos" (Estudiante 60, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
	"He aprendido a valorar la importancia de establecer conexiones significativas con los estudiantes, reconociendo que el aprendizaje va más allá de la mera transmisión de conocimientos" (Estudiante 27, comunicación personal, 04 de enero de 2024)

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de cuestionario

Tabla 2.
Aprendizajes adquiridos en las prácticas pedagógicas.

Asimismo, para garantizar el nivel de satisfacción que tiene el estudiantado respecto a las estrategias integradoras que se aplica en la carrera ciencias sociales, se les pidió que hicieran una valoración de las mismas, de la cual se proporcionan las siguientes aseveraciones:

- "Las estrategias didácticas integradoras implementadas durante el I y II semestre de 2023 han sido positivas por su capacidad para enlazar la teoría con la práctica de manera efectiva, es decir, conectan de manera significativa con la realidad que necesitamos conocer" (Estudiante 8, comunicación personal, 04 de enero de 2024)
- "Permitieron el desarrollo y aplicación de conocimientos tanto teóricos como prácticos, proporcionando herramientas de valor didáctico y científico para aplicarlas en la docencia, investigación y en proyectos socioculturales" (Estudiante 8, comunicación personal, 38 de enero de 2024)

Discusión

Los hallazgos encontrados en este proceso investigativo son congruentes con los referentes teóricos que anteriormente se han publicado sobre esta temática. Se citan seguidamente aportes de Mato (2020), quien realiza nú-

meros planteamientos que indican la contribución que tienen las experiencias desarrolladas por equipos universitarios en comunidades y organizaciones sociales:

- Mejora la formación de los estudiantes, por ejemplo, mediante el desarrollo de diversos tipos de destrezas y prácticas investigativas, puesta en práctica de conocimientos adquiridos en el aula, adquisición de nuevos conocimientos.
- Se adquieren nuevos conocimientos y destrezas útiles para el ejercicio profesional y el desarrollo de labores docentes.
- Se valoran conocimientos no académicos que permiten enriquecer la formación profesional.
- Se caracteriza el medio laboral y la existencia de prejuicios, creencias y comportamiento que afectan la práctica profesional.

Sin duda alguna, los resultados expuestos en el apartado anterior coinciden con lo expuesto por Mato (2020), pues las experiencias de vinculación social han permitido que los estudiantes caractericen su medio laboral, identifiquen barreras, replanteen perspectivas sobre las prácticas pedagógicas y sociales e intervengan en el ámbito mismo; como consecuencia de su inserción en el medio, el estudiantado ha reconocido que estas enriquecen su formación profesional de manera integral.

Un aspecto adyacente a las prácticas pedagógicas es la riqueza que representa para analizar el currículo universitario y realizar ajustes oportunos, puesto que de los ámbitos ocupacionales suelen surgir necesidades emergentes que los currículos universitarios deben atender a fin de incrementar la pertinencia de la formación de profesionales.

Por otra parte, es necesario reflexionar de manera introspectiva con relación a lo aseverado por Briones, Guitart y Torres (2018): "con la vinculación, las instituciones de educación superior consolidan su pertinencia social a través de la formación de profesionales cada vez con mayores conocimientos, aptitudes y actitudes que les permiten incidir en la sociedad" (p.126); pues, si se equiparan los resultados encontrados en el presente estudio con lo aseverado por Briones et al. (2018), se encontrará que la Universidad es altamente pertinente socialmente, puesto que, mediante las prácticas de extensión y vinculación social, ellos logran desarrollar habilidades, destrezas y valores que le permiten insertarse eficazmente en su campo ocupacional, ejerciendo su profesión con las competencias que demandan las necesidades emergentes.

Conclusiones

La vinculación Universidad, Escuela y Sociedad es esencial para toda Institución de Educación Superior, y en el caso de los diseños curriculares de las

carreras de estas universidades, la puesta en práctica de planes operativos y estrategias didácticas vinculadas a la sociedad permiten que la Universidad forme a profesionales con las competencias que demanda el ámbito de actuación.

Las estrategias integradoras y las estrategias didácticas implementadas para la formación de profesionales de la educación en la especialidad de ciencias sociales, han demostrado ser pertinente en vista que están desarrollando habilidades docentes, investigativas, socioemocionales y de promoción social, lo cual liga directamente con los perfiles profesionales declarados en el currículo de la carrera ciencias sociales.

Por consiguiente, es recomendable seguir implementado metodologías que vinculen al estudiantado con sus ámbitos de actuación, esto eleva la pertinencia del currículo y asegura la formación de profesionales integrales en correspondencia con las necesidades de su entorno laboral actual. Por otra parte, también es importante centrar en la agenda académica discusiones de actualización curricular, ya que de la vinculación social emergen nuevas concepciones que han de integrarse en el currículo para elevar la pertinencia de la formación profesional.

Bibliografía

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ra edición). Pearson Educación.
- Briones, S., Guitart, O. y Torres, O. (2018). La vinculación Universidad-Empresa-Gobierno: Una visión histórica y conceptual. *Eca Sinergia*, 9(2), 121-139. <https://www.redalyc.org/journal/5885/588561702012/588561702012.pdf>
- Consejo Nacional de Universidades (CNU) (2022). *Marco Estratégico de la Educación Superior (2022-2030)*.
- Consejo Nacional de Universidades (CNU) (2023). *Plan Nacional de Educación Universitaria 2023-2026*.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, (33), 228-247.
- Mato, A. (2020). La extensión universitaria y otras modalidades de vinculación social como fuentes de aprendizajes para transformar las universidades. *Revista Heterotopías*, 3(5):1-9. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/169680/CONICET_Digital_Nro.f1481756-2db2-43fa-8bbf-0b60cd381c7c_B.pdf?sequence=2
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U
- Seáñez, Z. y Guaderrama, V. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, 4(8A), 121-142.
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) (2021). *Diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua*.
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) (2020). *Proyecto Institucional UNAN-Managua*.
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v34n2/1669-2721-enfoques-34-02-13.pdf>

Reseña bibliográfica

Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje

Women's jobs in Modern age. Landmarks for the design of situations learning

Elisa Moral Montero¹  0009-0004-7877-8215

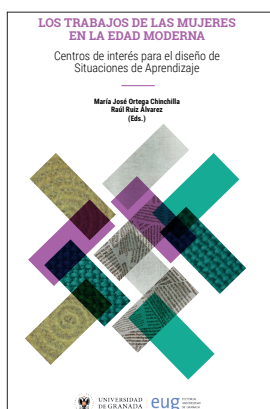
¹Miembro del CEHVAL.

Correspondencia

Correo electrónico: reseñaelisa.moral83@gmail.com

RESEÑA DE / A REVIEW OF

Ortega Chinchilla, M. J., y Ruiz Álvarez, R. (eds.). (2023). *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de Situaciones de Aprendizaje*. Editorial Universidad de Granada.



Este libro es uno de los resultados del proyecto I+D+i *Los trabajos de las Mujeres en la Edad Moderna (TRAMA)* coordinado por las profesoras Margarita M. Birriel Salcedo e Inmaculada Arias de Saavedra Alías, con amplias trayectorias científicas y gran compromiso social y académico. La obra surge de la necesidad de transmitir y difundir los conocimientos generados sobre esta temática a la comunidad educativa y a la sociedad en general desde una perspectiva de género.

Se estructura en un capítulo introductorio y siete capítulos que versan sobre una muestra de oficios y actividades económicas realizadas por las mujeres en la Edad Moderna. Cada capítulo consta de dos partes: una primera de carácter teórico donde se ofrece un análisis de los últimos avances científicos sobre cada uno de estos trabajos realizados por las mujeres, y una segunda parte donde se propone una serie de actividades que pueden servir de base para el diseño de Situaciones de Aprendizaje en el aula.

En el capítulo de *"Introducción"* los coordinadores nos relatan el motivo que ha impulsado este libro, que no es otro que la necesidad de sensibilizar al profesorado hacia la enseñanza de la Historia desde una perspectiva de género, para evitar la invisibilización que se viene produciendo del papel de las mujeres en las sociedades del pasado y del presente.

Raúl Ruiz Álvarez es el autor del primer capítulo, cuyo título es *"Hilar la lana. Una actividad femenina en la Edad Moderna"*. En él nos relata cómo el hilado es el sector que más mujeres ocupa tanto en la ciudad como

en el campo durante la Edad Moderna. Era un trabajo realizado principalmente en la casa, mal remunerado y sin contrato, pero fundamental para la subsistencia de la familia y para la economía en general. Hace también una descripción del proceso del hilado y de las tecnologías necesarias para llevar a cabo dicha labor. En el apartado práctico Begoña Serrano Arnáez y Raúl Ruiz Álvarez diseñan propuestas didácticas para familiarizar al alumnado con este trabajo y su dureza; asimismo introducen noticias de prensa para comparar la industria textil del pasado con la actual.

“Las Nodrizas. Requeridas por el Estado, denostadas por la sociedad” es el título del segundo capítulo. Su autora M^a José Ortega Chinchilla nos presenta uno de los oficios remunerados realizados por las mujeres en la Edad Moderna que tuvo un auge importante al convertirse la contratación de amas de cría en signo de distinción social entre la nobleza, a pesar de la lucha efectuada por numerosos teólogos, tratadistas y humanistas por fomentar la lactancia materna. Las actividades de este capítulo son elaboradas por Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez que propone dinámicas activas tales como la realización de debates entre el fenómeno de la lactancia asalariada y la gestación subrogada actual, o entre la lactancia materna y la artificial.

En el tercer capítulo, *“La Producción de la Pleita en la Edad Moderna. Mujeres fabricantes y comerciantes”* Raúl Ruiz Álvarez nos cuenta cómo el esparto cobra un gran auge en la Edad Moderna gracias a su empleo en sectores como el textil, la construcción, la agricultura, la pesca, el transporte e, incluso, el ejército. Las mujeres y las niñas y niños fueron fundamentales en la cultura del esparto y, sin embargo, son los grandes olvidados. Entre las actividades diseñadas por Antonio Luis Bonilla Martos figura la realización de un itinerario temático por la ciudad de Granada de lugares relacionados con el esparto y visitas a museos temáticos y de costumbres populares.

Maribel Díez Jiménez, autora del capítulo cuarto, *“Las mujeres gestionan y administran bienes y servicios en la Edad Moderna”*, defiende que, a pesar de que el relato histórico androcéntrico ha obviado las capacidades de las mujeres y conducido al desconocimiento de sus actividades económicas y laborales, queda demostrado que éstas: gestionaron bienes y servicios, fueron arrendadoras y arrendatarias; las mujeres tutoras de menores de edad con importante patrimonio administraron esos bienes, y gestionaron la contratación de otras personas para sus servicios. Raúl Ruiz Álvarez y Begoña Serrano Arnáez han diseñado las actividades de este capítulo y proponen utilizar los protocolos notariales para investigar sobre estos fenómenos, el uso de las TIC, bases de datos, webs, etc.

En el quinto capítulo, *“Las Lavanderas. La realidad de uno de los trabajos femeninos más duros”*, M^a José Ortega Chinchilla nos va desgranando, a través del análisis de las investigaciones recientes, la dureza de otro de los trabajos remunerados realizados por las mujeres urbanas y rurales en la Edad

Moderna, tanto para particulares como para instituciones. Rafael Guerrero Elecalde, autor de las actividades, propone la observación y debate de obras pictóricas que reflejen la visión de las lavanderas como mujeres estigmatizadas por su incitación al pecado y al sexo, así como de las enfermedades que producía esta actividad.

“*Mujeres, artesanía y gremios*” es el sexto capítulo, donde Francisco Hidalgo Fernández recoge la presencia de las mujeres en los oficios adscritos a los gremios. En los oficios artesanos, espacios masculinos, también intervinieron las mujeres, sobre todo las hijas o la viuda del maestro, a pesar de no pertenecer al gremio, puesto que casa y taller estaban muy unidos. Javier Contreras García, autor de las actividades, propone que el alumnado cree un gremio ficticio dirigido por una mujer tomando como ejemplo la vida de “Carmela la sedas”; ponga en valor a dos mujeres alfareras que gestionaron sus talleres en la Alhambra, y la creación de un Tic-Toc explicando la vida y obra de una pintora de la época a través de sus cuadros.

Y por último, el séptimo capítulo, “*Impresoras en la Edad Moderna. Mujeres andaluzas influyentes*”, realizado por Alba de la Cruz Redondo, nos adentra en el ámbito de la imprenta, oficio gremial en el que también estuvieron presentes y colaboraron activamente las mujeres, mejorando la producción del negocio cuando lo dirigían. Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez, autor de las actividades, propone un trabajo de investigación sobre una mujer impresora andaluza de la Edad Moderna proporcionando una guía de fuentes y recursos telemáticos.

Cierra el libro una cuidada selección bibliográfica compilada por Rebeca García Haro y ordenada por capítulos.

Aunar la investigación con la didáctica de la Historia para mostrar cómo las mujeres han sido sujetos activos fundamentales en la producción y en la economía de las sociedades del pasado además de las del presente, en contra de los tópicos y del ideario colectivo, es el gran acierto de un libro que, en definitiva, resulta una herramienta muy útil para el docente.

Referencias bibliográficas

- Garrido González, L. (2019). El trabajo remunerado de la mujer en el siglo XVIII. Los casos de los contratos femeninos en la industria textil de Andalucía de Laujar de Andarax y Úbeda. *Trabajos y comunicaciones*, 50.
- Gómez Navarro, S. y Lama Romero, E. (2020b). Ensenada en el bachillerato (I): una propuesta de trabajo universitario y extrauniversitario. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38.
- Rey Castelao, O. (2015). El trabajo de las mujeres rurales en España Moderna. Un balance historiográfico. *Revista de Historiografía*, 22,183-210.

