

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO



Javier F. García
Teresa De León
Eduardo Orozco
Editores



**Humboldt
International
University**

Navigating the Future Together!

**Las tecnologías de información y comunicación
para la innovación y el desarrollo**

**LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN
PARA LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO**

Editores

Javier F. García

Teresa de León

Eduardo Orozco



*Las tecnologías de información y comunicación
para la innovación y el desarrollo*
© Humboldt International University, 2017

ISBN: 978-0-9915776-6-8

Library of Congress Control Number: 2017943286

Primera edición, 2017

Diagramación: Vilma Cebrian
Alexandria Library Publishing House
www.alexlib.com

Cubierta: Hairo Rodríguez
Online Marketing
Humboldt International University

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, en todo o en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningún medio, sea fotoquímico, electrónico, magnético, mecánico, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.



Tabla de contenido

Introducción	9
1. Estudio de la influencia de la cultura organizacional en la innovación y la calidad del servicio en un hotel categoría de lujo en Guayaquil	11
2. Diseño colegiado de la oferta formativa en turismo en la Universidad de Deusto	29
3. El proyecto Knowledge Master: Sistema automatizado para el aprendizaje basado en redes semánticas	42
4. Correlación entre la percepción de las capacidades creativas y los resultados del test de Torrance.	53
5. Escritura creativa para una educación emocional en las aulas	61
6. El Hierro, un caso de desarrollo sostenible.	76
7. Estación de servicio SALSALSA para recarga de vehículos eléctricos	80
8. El uso de las TIC's en la Educación Superior para fomentar la competitividad de las empresas turísticas	83
9. Las Competencias Emprendedoras de los Jóvenes desde la Perspectiva de los Docentes	91
10. La importancia de la web como medio propio de comunicación en la promoción de los destinos turísticos	101
11. Incidencia del modelo de gestión tutorial para el CEC-EPN en el nivel de satisfacción del estudiante	110
12. Los Cursos MOOC, una alternativa de formación en tiempos de crisis.	119
13. Análisis del Estado Percibido del Sector Náutico por los Grupos de Interés: El Caso de las Islas Baleares	128
14. Practical value of competitive intelligence proposals at Humboldt International University's graduate studies.	144

15. Las Competencias Digitales de los futuros docentes: Educación básica. EduAction2017	157
16. Lenguaje y paisaje como patrimonio simbólico. La ruta literaria: de opción educativa a alternativa turística.	169
17. Propuestas para una didáctica del texto basada en su carácter multimodal en las situaciones comunicativas actuales	178
18. B2B Business and Social Media Marketing: use, measurement and Key Performance Indicators	187
19. La integración del aprendizaje móvil en el ambiente universitario: un enfoque fenomenológico-hermenéutico	200
20. Competencia Comunicativa en Inglés en la Educación Superior y los Recursos Tecnológicos	212
21. Formación y práctica universitaria: El uso del Aprendizaje Servicio en clases de turismo	230
22. Análisis de las necesidades formativas en el ámbito del turismo MICE en Extremadura: propuesta de nuevas competencias profesionales	237
23. Nuevos retos en la profesión del Arquitecto: práctica docente en el Grado en Fundamentos de la Arquitectura	258
24. Hospitalidad. Desarrollo de competencias profesionales para enfrentarse a un mundo laboral altamente competitivo	266
25. O uso da tecnologia em turismo rural: os portais de reservas como instrumento de avaliação	277
26. Why should teachers tell stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes	287
27. Los Webinars como estrategia para la transferencia e intercambio del aprendizaje entre universidad y comunidad.	309
28. Experiences of Hispanic Entrepreneurs in Miami's Entrepreneurial Ecosystem	320
29. Enrollments, Federal Title IV Student Loans and Higher Education	327
Índice de autores / Author Index	331
Índice de palabras clave / Keyword Index	333
Índice de organizaciones / Institution Index	338

Introducción

LA EDUCACIÓN DEBE TENER COMO OBJETIVO SUPREMO desarrollar la capacidad de entender y replicar un grupo de procesos dentro de una disciplina en particular. Esta no sólo implica el desarrollo del potencial del individuo sino también la expresión histórica de la cultura humana de la cual surgió el Hombre y la transformación de su hábitat.

EduAction es una conferencia de continuidad relacionada con el desarrollo de la educación, de las competencias transversales y profesionales y el uso de las tecnologías de información y comunicación en diversos ámbitos disciplinares y empresariales.

En 2017, la conferencia se traslada a Madrid con el fin de ampliar y fortalecer los lazos que unen a las comunidades académicas, empresariales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de Iberoamérica, Estados Unidos y Europa. También, por lo que representa España como elemento vinculante entre este grupo tan importante de naciones y como merecido reconocimiento a sus avances en los ámbitos investigativo y organizacional.

EduAction Madrid 2017 se plantea los siguientes objetivos fundamentales en tres ejes de acción, educación, turismo y negocios:

- Presentación y publicación de resultados relevantes de investigación e innovación en los ejes temáticos planteados.
- Creación de redes temáticas y colaborativas universidad-empresa.
- Desarrollo, aplicación y evaluación de nuevos modelos de negocios y plataformas tecnológicas aplicadas al turismo y la formación.
- Reconocimiento a organizaciones y docentes en los ámbitos iberoamericano e hispano en los Estados Unidos, por sus resultados en la formación y la docencia.

La globalización de la educación y los negocios y su impacto en el mercado laboral es una realidad actual. El mercado laboral, sobre todo el de los graduados universitarios, es global en un doble sentido: no sólo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que lo hacen también en compañías transnacionales, utilizando normas laborales, de organización y de actividades que cuentan con un carácter global. La globalización y sus requerimientos formativos impactan de manera directa el funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberán dar respuesta a las necesidades de formación que ya no son específicas de entornos locales.

La globalización como fenómeno se consolida más debido a la acelerada introducción de nuevos desarrollos tecnológicos, lo que a su vez impacta en la creciente producción de información y las oportunidades de gestión de la misma y determina la posibilidad de producir más conocimiento en entornos educativos diversos. Les corresponde a las instituciones educativas conducir y transformar estos procesos con alta eficiencia.

Los procesos educativos se ponen de manifiesto directamente en el ámbito de los negocios. Las plataformas colaborativas están transformando la sociedad actual, no obstante las divergencias legales que con el tiempo llegarán a quedar superadas.

El turismo es una muestra del uso actual de las tecnologías. Las ciudades inteligentes son ya una realidad en muchos países, al tiempo que el turismo cultural recupera los valores de nuestros antepasados y la gestión y el desarrollo de esta esfera se implementan a través de las tecnologías de información y comunicación.

La aparición de la denominada “Sociedad del Conocimiento” tiene una influencia en el contexto de la educación, los negocios y el turismo. En la sociedad del conocimiento, a diferencia de la sociedad industrial, se considera que el conocimiento y la tecnología son los elementos de mayor impacto en el desarrollo económico y social de los países.

Los invitamos a consultar las memorias de EduAction Madrid 2017, como un modesto aporte al desarrollo de nuestra sociedad actual en los diversos países donde este magno evento tiene presencia, con la convicción de que los profesionales y estudiantes participantes, lo seguirán haciendo y se unirán otros a nuestros próximos esfuerzos.

Muchas gracias,
Dr. Javier F. García

Estudio de la influencia de la cultura organizacional en la innovación y la calidad del servicio en un hotel categoría de lujo en Guayaquil

Carlos Almeida

Ingeniero en Sistemas Computacionales.
Universidad de Especialidades Espíritu Santo – Ecuador.

calvi007@hotmail.com

Yesmin Alabart

Profesora adjunta.
Humboldt International University.

yalabart@hiuniversity.com

Resumen: Esta investigación se llevó a cabo en un hotel de categoría de lujo en la ciudad de Guayaquil, siendo el objetivo general demostrar la relación entre la cultura organizacional, la innovación y la calidad del servicio. En el desarrollo de este trabajo, se empleó el enfoque cuantitativo y un diseño transversal correlacional, mediante la administración de un cuestionario que permitió medir el comportamiento de los constructos cultura organizacional, innovación y calidad del servicio; éste se aplicó a una muestra de 150 personas entre empleados, mandos medios y directivos del hotel objeto de estudio, determinada mediante el programa *SAMPLE* para un 95% de confianza. El procesamiento y análisis se realizó con el uso del *software STATISTICA* versión 6.1 en una primera parte del estudio determinándose los estadísticos de tendencia central y en una segunda parte aplicándose el método de conglomerados de análisis multivariado. Se concluye que sí existe relación entre los constructos cultura organizacional, innovación y calidad del servicio.

Palabras clave: Cultura organizacional, innovación, calidad del servicio, hoteles, investigación correlacional.

1. Introducción

La presente investigación se lleva a cabo en un hotel de lujo de la ciudad de Guayaquil, Ecuador con el objetivo de determinar la relación entre la cultura organizacional, la innovación y la calidad del servicio.

El interés por esta investigación se genera a partir de identificar en el funcionamiento de los equipos de trabajo del hotel y el liderazgo fallas que afectaban, por una parte, el funcionamiento orgánico de los equipos y esto repercutía en la aplicación de un sistema de gestión de la calidad, el cumplimiento de los estándares del mismo, la innovación y la competitividad del hotel dentro del sector.

El diseño de la investigación es el transversal correlacional, con un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario, durante el período de agosto a octubre del 2014, el cual fue adaptado de Gómez (2003) con elementos de Denison (1990), que permite caracterizar el comportamiento de la cultura organizacional, la innovación y la calidad del servicio, para una muestra de 150 personas, entre directivos, mandos medios y trabajadores del hotel.

El *software* utilizado para el cálculo fue el *SAMPLE* para un 95% de confianza y una tasa de respuesta del 98%, lo cual dio lugar a 147 casos efectivos, el procesamiento y análisis de las respuestas recogidas se hizo mediante el programa *STATISTICA* versión 6.1, se empleó la estadística descriptiva para establecer los indicadores mejor y peor valorados por los miembros de la organización y el análisis por conglomerados para determinar las relaciones que se establecen entre los ítems de los constructos objeto de estudio.

Esta investigación arroja resultados que deben ser considerados por la administración del hotel para fortalecer su gestión y superar a la competencia. En cuanto a la cultura organizacional el ítem peor valorado está relacionado con la coherencia entre lo que los líderes practican y lo que pregonan, lo cual es crítico para la solidez de la cultura y la moral del equipo de trabajo.

Con respecto a la innovación, los trabajadores perciben que no se les da importancia a las nuevas ideas que se proponen y en relación a los ítems evaluados en calidad del servicio, los trabajadores se sienten insatisfechos por el insuficiente reconocimiento de los jefes al trabajo bien ejecutado.

Como conclusión significativa de esta investigación se afirma que existe relación entre la cultura organizacional y la calidad del servicio y que existe relación entre la cultura organizacional y la innovación.

2. Análisis de los constructos objeto de estudio

Para el desarrollo de esta investigación se detallan teóricamente los constructos objeto de estudio.

Se define la cultura organizacional como un conjunto de paradigmas, que se forman a lo largo de la vida de la organización como resultado de las interacciones entre sus miembros, de éstos con las estructuras, estrategias, sistemas, procesos, y de la organización con su entorno, a partir de las cuales se conforma un conjunto de referencias, que serán válidas en la medida que garanticen la eficiencia, la eficacia y la efectividad de la organización [1].

Para Alabart (2014) al estudiar la cultura organizacional es necesario caracterizar el estilo de liderazgo, las variables *soft* (culturales), las variables *hard* (estructurales), las demandas del entorno y el producto cultural que surge como resultado de la interacción de los elementos anteriores y que dimensiona los paradigmas, los comportamientos y los resultados del grupo que se estudie en cuestión. [2]

Para el análisis de la innovación se tomará en cuenta el siguiente postulado:

Una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio) de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores.

Manual de Oslo [3].

Por su parte, el Centro de Andalucía para la Excelencia en la Gestión (2009), propone un modelo y una guía para la autoevaluación de la gestión de la innovación en la empresa, basándose en el concepto de innovación establecido en el Manual de Oslo (2006) y definiendo siete criterios dentro del modelo propuesto, los cuales son: Estrategia y cultura de la innovación, gestión de los recursos, vigilancia del entorno, análisis interno, generación y selección de ideas, gestión de los proyectos de innovación, resultados de la innovación.[4]

Según Drucker la innovación exige que identifiquemos de una manera sistemática los cambios que ya han ocurrido en el negocio –demográficos, valores, tecnología o ciencia- y luego los veamos como oportunidades. También requiere otra cosa, que ha sido la más difícil de hacer para las compañías existentes: abandonar lo de ayer, en vez de defenderlo. [5]

Para Alabart (2015) las organizaciones alcancen resultados de innovación si gerencian la misma bajo un liderazgo transformacional que

interactúe dinámica y orgánicamente con los factores culturales, estructurales y de innovación dando lugar a resultados de innovación tangibles tales como patentes, licencias, Know-How, aumento de la satisfacción del cliente y otros. [6]

Según Schumpeter, la innovación es un proceso de mutación industrial; que incesantemente revoluciona la estructura económica desde dentro, destruyendo incesantemente la vieja, creando incesantemente una nueva. [7]

Para Freeman la innovación debe considerarse como un proceso interactivo en el que la empresa además de adquirir conocimientos mediante su propia experiencia en los procesos de diseño, desarrollo, producción y comercialización, aprende constantemente de sus relaciones con diversas fuentes externas. [8]

La calidad del servicio emerge con fuerza en la década de los 90 para Drucker “la calidad no es lo que se pone dentro de un servicio, es lo que el cliente obtiene de él y por lo que está dispuesto a pagar” [9].

Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985) desarrollaron una lista de los principales determinantes de la calidad del servicio, establecieron que los consumidores, con independencia del tipo de servicio, utilizan básicamente los siguientes: accesibilidad, comunicación, competencia, cortesía, credibilidad, normalidad, capacidad de respuesta, seguridad, aspectos tangibles y comprensión. [10]

Se puede definir servicio como el establecimiento y la gestión de una relación de mutua satisfacción de expectativas entre el cliente y la organización. El objetivo básico es mejorar las experiencias que el cliente tiene con el servicio de la organización. [11]

En una cultura de servicio, las actitudes y comportamientos del equipo humano debe evidenciar la pasión por la excelencia en el servicio, con lo que se puede construir una ventaja competitiva que permitirá ganar más clientes y distinguirse de los demás por cómo hacen lo que hacen. [12]

Partiendo del análisis de estos elementos teóricos se desarrolla la metodología de la investigación a seguir teniendo en cuenta el problema y el objetivo de esta investigación.

3. Contextualización de la investigación

En el mercado hotelero ecuatoriano han ocurrido cambios positivos, especialmente influenciados por el crecimiento de la oferta de hospedaje y la

promoción del país como destino turístico internacional e inversión pública en infraestructura.

En el segmento de hoteles de categoría de lujo, una de las empresas hoteleras que más reconocimientos ha recibido por las facilidades que brindan sus instalaciones y por la calidad de su servicio, es el hotel objeto de este estudio en la ciudad de Guayaquil.

Desde sus inicios a finales de los años noventa, esta empresa ha seguido los lineamientos de la marca internacional que la cobija y ha desarrollado una sólida cultura de servicio, apoyada en exigentes estándares de calidad, lo cual le ha permitido ocupar una posición de liderazgo en el mercado hotelero ecuatoriano e internacional, en la categoría de hoteles cinco estrellas con capacidad menor a 500 habitaciones.

El escenario en el que se desenvuelve el segmento de los hoteles de lujo en la ciudad de Guayaquil ha variado significativamente y estos cambios se han observado con mayor fuerza en los últimos años, por la inauguración de nuevos hoteles, como el Courtyard de Marriott y el Sonesta y durante el 2013 abrieron sus instalaciones los hoteles Wyndham y Holiday Inn.

Cabe mencionar que el desarrollo de la hotelería continuará en los próximos años, pues ya se anunciaron nuevos proyectos para la ciudad como el Swissotel y el Hotel Boutique y Residencias Giardini, y recientemente el J.W. Marriott, los cuales una vez en operación, dirigirán sus estrategias comerciales a captar parte del mercado objetivo que hoy comparten los hoteles de categoría superior de la ciudad.

En este entorno de alta competencia ávida por captar el crecimiento de turistas, este hotel debe trabajar en el fortalecimiento de la calidad del servicio, donde la cultura organizacional y la innovación en el mismo son elementos claves para un resultado acorde a las demandas actuales de clientes cada vez más competitivos y exigentes.

Sin embargo, en las condiciones actuales se observan síntomas de problemas, tales como:

- No se logra el consenso en situaciones que requieren la solución de problemas.
- Los integrantes de los diferentes equipos de trabajo no se sienten motivados a desarrollar proyectos nuevos.
- No resulta fácil coordinar proyectos.
- No se valoran las ideas nuevas.

- Los trabajadores no se sienten reconocidos.
- Los líderes y directivos no son consecuentes entre lo que dicen y lo que hacen.

Por todo lo anterior, se vuelve una tarea clave desarrollar acciones para elevar el compromiso de los colaboradores, su capacidad de innovación, su motivación, su nivel de satisfacción para que sean gestores de un servicio diferenciador, que permita a la empresa fidelizar a sus clientes actuales, captar nuevos clientes nacionales y extranjeros e innovar en sus servicios, aspectos que, en su conjunto, lo llevarán a mejorar su participación en el mercado e incrementar su rentabilidad.

4. Metodología para el desarrollo del estudio

El estudio se desarrolla con un diseño transaccional correlacional y un enfoque cuantitativo de investigación, el mismo se basa en la medición de los constructos cultura organizacional, innovación y calidad del servicio.

La unidad de análisis es un hotel de primera categoría de la ciudad de Guayaquil, con una población de estudio compuesta por 520 personas entre los directivos, mandos intermedios y empleados del hotel. Para el cálculo de la muestra se empleó el programa *SAMPLE* para un nivel de confianza del 95% y nivel de precisión del 0.5, obteniéndose un valor de 150 personas, siendo válidas las encuestas en el 98% de los casos, el tipo de muestreo fue el aleatorio simple. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Elementos metodológicos, de la unidad de análisis, diseño y técnicas empleadas

Sector	Hotelería y Turismo
Ubicación geográfica	Guayaquil, Ecuador
Tipo de diseño de investigación	Transaccional correlacional
Tipo de enfoque	Cuantitativo
Constructos a investigar	Cultura organizacional, innovación, calidad del servicio.
Unidad de análisis	Hotel de primera categoría.
Población	520 (directivos, empleados, mandos medios)
Procedimiento de muestreo	Muestreo aleatorio
Muestra	150
Técnica para la recogida de información	Cuestionario estructurado.

Sector	Hotelería y Turismo
Tasa de respuesta	98%
Nivel de confianza	95%, $p=q=0.50$; $Z=1.96$
Procesamiento y análisis de la información	STATISTICA v. 6.1

Fuente: Elaborado por los autores.

Para la recopilación de información se aplicó el cuestionario adaptado de Gómez con elementos de Denison [13] y [14]. En la tabla siguiente, se presenta la operacionalización de los constructos.

Tabla 2: Operacionalización de los constructos cultura organizacional, innovación, calidad del servicio

Constructo	Dimensiones	Indicador
Cultura Organizacional	Rumbo estratégico de la organización	Misión clara.
		Conducción hacia objetivos
		Perspectiva a largo plazo.
		La planificación es continua e implica a todos.
	Alineación, coordinación y consenso	Coordinación de proyectos entre grupos.
		Consenso y solución de problemas.
		Delegación de autoridad.
		Organización del trabajo en función de objetivos.
		Alineación de los objetivos a todos los niveles de la organización.
	Toma de decisiones en el nivel que dispone de la información.	
	Moral, valores, Compromiso y desarrollo de las capacidades	Líderes y directores practican lo que pregonan.
		Conjunto de valores claros y consistente.
		Código de ética.
Compromiso con el trabajo.		
		Inversión en el desarrollo de las capacidades de los miembros del grupo

Constructo	Dimensiones	Indicador
Innovación	Ideas nuevas	Se aceptan las ideas nuevas.
		Las ideas provienen de cualquier persona o área.
		Las ideas se encauzan favorablemente para su realización.
		La gente quiere hacer proyectos nuevos.
	Aceptación del cambio	Cooperación entre grupos para introducir cambios.
		Se innova a partir de nuevos métodos de trabajo.
		Se ven los problemas como oportunidades de aprendizaje.
		Se mira el fracaso con optimismo y como una oportunidad de mejora.
		Se fomenta y recompensan los riesgos y la innovación.
		La forma que tenemos de hacer las cosas es flexible y fácil de cambiar.
	Compartición del conocimiento	Compartición de información o conocimiento para facilitar el trabajo.
		Se prioriza el aprendizaje en el trabajo cotidiano.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de Gómez (2003) con elementos de Denison (1990).

Constructo	Dimensiones	Indicador
Calidad del servicio	Mejora de la calidad	Existe compromiso con la calidad a todos los niveles.
		Conciencia de la necesidad de mejorar la calidad.
		La dirección está convencida de las ventajas de un sistema de calidad.
		La dirección establece metas claras para la mejora de la calidad.
		La mejora continua de la calidad es una meta importante en este hotel.
		Se sugieren a los superiores como mejorar las condiciones de trabajo.
		Se mide la calidad del trabajo en las diferentes áreas.
		Sesiones de trabajo en equipo para la mejora del servicio.
		Los superiores reconocen el trabajo bien hecho.
		Los criterios para definir el trabajo bien hecho son claros y conocidos por todos.
		En el hotel se intenta mejorar la calidad del trabajo.
		En este hotel se cree que la mejora de la calidad es responsabilidad de todos.
	Motivos por los que la dirección implantaría un sistema de calidad.	
	Satisfacción de Cliente	Se estudia la satisfacción del cliente.
		Se realizan informes periódicos para evaluar el nivel de satisfacción del cliente.
		En este hotel se intenta medir las necesidades de los clientes externos.
		Aquí intentamos saber lo que necesitan nuestros clientes internos.
		En este hotel se conoce quienes son nuestros clientes.
En este hotel se piensa en nuestros clientes cuando se hace el trabajo.		

El procesamiento y análisis de las respuestas recogidas se hizo mediante el programa *STATISTICA* versión 6.1, se empleó la estadística descriptiva que permitió analizar los indicadores mejor y peor valorados por los miembros de la organización y el análisis por conglomerados para determinar las relaciones que se establecen entre los ítems de los constructos objetos de estudio.

5. Análisis de los resultados

Para el constructo cultura organizacional las variables más críticas resultaron ser: los líderes y mentores practican lo que pregonan (3,34), nos resulta fácil lograr el consenso, aún en situaciones difíciles (3,45) y es sencillo coordinar proyectos entre los diferentes grupos de esta organización (3,47).

Para el constructo innovación, los ítems peor evaluados fueron: se ve a la gente con ganas de realizar proyectos nuevos (3,43), se les confiere importancia a las ideas nuevas que se proponen (3,38), se busca la innovación al introducir métodos o formas recién aparecidas (3,49) y tomar riesgos e innovar son fomentados y recompensados (3,39).

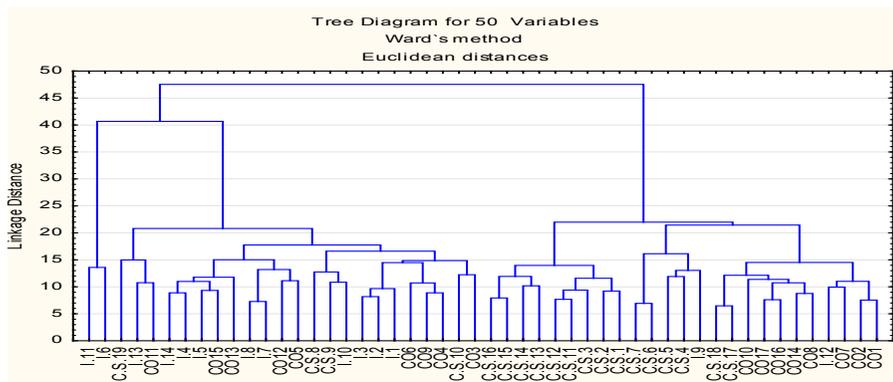
Resulta significativo en este constructo que las variables: se rechazan las propuestas y sugerencias de los demás y muchas ideas se pierden por el camino fueron evaluadas con 2.66 y 2.98 lo que corresponde en la escala con pocas veces o algunas veces.

Por su parte, en el constructo calidad del servicio la variable más crítica fue: los superiores reconocen de alguna manera el trabajo bien hecho (3,46).

6. Análisis de la articulación entre cultura organizacional, innovación y calidad del servicio

Al analizar la relación entre los ítems para evaluar cada constructo mediante el método de conglomerados y realizar un corte por el nivel 45 de la distancia de unión se obtienen tres ramas, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1: Dendrograma resultado del método de conglomerados jerárquicos para evaluar la relación entre los indicadores de la cultura organizacional, la innovación y la calidad del servicio en el hotel objeto de estudio.



Fuente: Elaborado por los autores.

En la rama uno a la izquierda se agrupan dos variables correspondientes a la variable Innovación: Muchas ideas se pierden en el camino y se rechazan las propuestas y sugerencias de los demás.

En la rama dos se agrupan ítems de los constructos Cultura Organizacional, Innovación y Calidad del Servicio. Se forman dos subgrupos. En el primero se agrupan implantación de sistema de calidad por necesidades del mercado y no por visión de la dirección, flexibilidad en los procedimientos y pensamiento a corto plazo compromete la visión a largo plazo.

En el segundo, cooperación entre los grupos, nuevas formas de hacer, problemas y errores como oportunidad para aprender, miembros comprometidos, desarrollo de las capacidades de sus miembros, comparten información, comunicar información y conocimientos, empoderamiento, alineación de objetivos entre los diferentes niveles jerárquicos, desarrollo de sesiones de trabajo para mejorar el servicio, reconocimiento del trabajo bien hecho, tomar riesgos e innovar es recompensado, innovar con métodos o formas recién aparecidas, se confiere importancia a las ideas nuevas, los empleados muestran ganas de realizar nuevos proyectos, líderes y directores que practican lo que proponen, resulta fácil lograr el consenso, aún en temas difíciles, es sencillo coordinar proyectos entre los diferentes grupos, los criterios que se utilizan para definir el trabajo bien hecho son

claros y conocidos por todos y los líderes y directores tienen una perspectiva a largo plazo.

De igual forma, en la rama tres se agrupan los constructos cultura organizacional, innovación y calidad del servicio. Se forman tres subgrupos. En el primer subgrupo se concentran ítems del constructo calidad del servicio: pensamos en nuestros clientes cuando hacemos nuestro trabajo, en este hotel conocemos quienes son nuestros clientes, intentamos saber lo que necesitan nuestros clientes internos, intentamos medir necesidades de clientes externos, creemos que la mejora de la calidad es responsabilidad de todos, intentamos mejorar la calidad de nuestro trabajo, la mejora continua de la calidad es una meta importante de este hotel, los miembros del hotel nos damos cuenta de la necesidad de mejorar la calidad y existe un fuerte compromiso con la calidad en todos los niveles en el hotel.

En el segundo subgrupo se agrupan: se realizan informes periódicos para evaluar el nivel de satisfacción del cliente, se hacen estudios sobre el nivel de satisfacción del cliente, se tienen registros o gráficos visibles con los que se mide la calidad del trabajo, en las diferentes áreas, se hacen sugerencias a los superiores sobre cómo mejorar las condiciones de trabajo y consideramos el fracaso como una oportunidad para aprender y mejorar.

En el tercer subgrupo se agrupan: la dirección de la empresa está totalmente convencida de las ventajas que le reporta trabajar con un sistema de calidad, la dirección de mi empresa establece metas claras para la mejora de la calidad, en momentos de desacuerdo, trabajamos por buscar soluciones donde todos ganen, las decisiones con frecuencia se toman en el nivel que dispone de la mejor información, la planificación de nuestro trabajo es continua e implica a todo el mundo en algún grado, el trabajo se organiza de modo que cada persona entiende la relación entre su trabajo y los objetivos de la organización, existe un código ético que guía nuestro comportamiento y nos ayuda a distinguir lo correcto, el aprendizaje es un objetivo importante en nuestro trabajo cotidiano, existe un conjunto de valores claros y consistentes que rigen la forma en que nos conducimos, la dirección nos conduce hacia los objetivos que tratamos de alcanzar y esta organización tiene una misión clara que le otorga sentido y rumbo a nuestro trabajo.

7. Discusión de la relación entre cultura organizacional, innovación y calidad del servicio

En esta investigación se analizaron los constructos cultura organizacional, innovación y calidad del servicio **términos que desde el punto de vista teórico han sido abordados por los autores** Alabart (2011, 2014, 2015), Manual de Oslo citado en Del Rey, & Laviña, (2008), Centro de Andalucía para la Excelencia en la Gestión. (2009). Drucker, (1990, 2002). Schumpeter citado en Sledzik (2013), Freeman (1998), Parasuraman, et al (1985), Duque (2005), Eisner, & Schwartz, (1998).

Desde el punto de vista metodológico se han tomado en cuenta las metodologías e indicadores de Alabart (2003) citado en Alabart (2011, 2014). Gómez (2003) y Denison (1990) haciendo una adaptación y creando un cuestionario estructurado para llevar a cabo la investigación.

Desde el punto de vista de los resultados de investigación obtenidos concuerda con los resultados de Gómez (2003) y Gálvez (2011) los cuales se detallan a continuación:

La Figura 1 muestra la relación de los ítems considerados para la caracterización de la cultura organizacional, la innovación y la calidad del servicio, los conglomerados muestran que sí existe relación entre los tres constructos analizados en el hotel, lo que es apoyado por una serie de investigaciones:

Las empresas con cultura adhocrática y de mercado manifiestan un mejor nivel general de innovación y de rendimiento, destacando en el caso de la adhocrática su innovación en productos y procesos, y en la de mercado su rendimiento en los indicadores racionales; las empresas con estos dos últimos tipos de cultura se enfocan respectivamente en diferenciarse a través de servicios innovadores y lograr una mayor cuota en el mercado. [15].

Las diferencias detectadas en determinadas características de las empresas -reconocimiento al empleado, consideración, integración del grupo, comunicación- en el primer tiempo en función de su clasificación respecto al éxito del sistema de calidad, aportan un fuerte apoyo a la idea de que la cultura organizacional ha de tenerse en cuenta cuando se vaya a adoptar una aproximación de gestión de la calidad [13].

Para los autores de este trabajo queda claro que la influencia de la cultura organizacional en el proceso de implantación de un sistema de gestión de la calidad es determinante, como demuestra Gómez, (2003) que los resultados de la implantación de este sistema es la calidad del servicio que ofrezca la organización.

Continuando con el análisis sobre la articulación se muestra en la primera rama la relación de los ítems del constructo innovación en la dimensión ideas nuevas, estas son: se aceptan las ideas nuevas y las ideas provienen de cualquier persona o área, en la segunda rama primer grupo se entremezclan ítems de los tres constructos y estos están referidos a las dimensiones mejora de la calidad (calidad del servicio) con el ítem: motivos por la que la dirección implantaría un sistema de certificación de la calidad, dimensión aceptación del cambio (innovación) con el ítem la flexibilidad en los procedimientos y la dimensión rumbo estratégico de la organización (cultura organizacional) con el ítem perspectiva que en este caso se manifiesta como: el pensamiento a corto plazo de la dirección.

En el segundo grupo es donde más se manifiesta la interrelación entre los ítems de los tres constructos, con mayor presencia de los ítems del constructo cultura organizacional entremezclándose los ítems de las dimensiones rumbo estratégico de la organización, con alineación coordinación y consenso, (los ítems de esta dimensión con mayor presencia), y moral, valores, compromiso y desarrollo de las capacidades, en el constructo innovación se relacionan las tres dimensiones analizadas, estas son ideas nuevas, aceptación del cambio y compartición del conocimiento, en el constructo calidad del servicio se entremezclan ítems de la dimensión mejora de la calidad.

Es de destacar la interesante interrelación entre subgrupos de estos grupos ejemplo: cooperación entre grupos para introducir cambios con nuevas formas de hacer, aceptación de los problemas y errores como vía de aprendizaje grupal, compromiso con el trabajo y se invierte en el desarrollo de los miembros del grupo. Manifestándose aquí la relación entre los tres constructos investigados y las dimensiones: aceptación del cambio (innovación) con moral, valores, compromiso y desarrollo de las capacidades (cultura organizacional).

Otro vínculo a tomar en cuenta como importante resultado de investigación es el que relaciona los ítems de las dimensiones mejora de la calidad (calidad del servicio), estas son: sesiones de trabajo en equipo para la mejora del servicio, los superiores reconocen el trabajo bien hecho, con

aceptación del cambio (innovación) con el ítem: se fomenta y recompensan los riesgos y la innovación.

También la relación entre las dimensiones de la innovación, aceptación del cambio con ideas nuevas (ambos del constructo innovación) a través de los ítems: se innova a partir de nuevos métodos de trabajo, se le da importancia a las ideas nuevas y la gente quiere hacer proyectos nuevos.

Las dimensiones: moral, valores, compromiso y desarrollo de las capacidades y alineación, coordinación y consenso (ambos del constructo cultura organizacional) se interrelacionan en el subgrupo cinco con los ítems: líderes y directores practican lo que pregonan, consenso y solución de problemas y coordinación de proyectos entre grupos.

Por último, en esta rama se relacionan las dimensiones mejora de la calidad (calidad del servicio) con el ítem los criterios para definir el trabajo bien hecho son claros y conocidos por todos, con la dimensión rumbo estratégico de la organización (cultura organizacional) a través del ítem perspectiva a largo plazo de los líderes.

Es necesario observar que en la tercera rama se concentran más ítems del constructo calidad del servicio, en segundo lugar ítems del constructo cultura organizacional y en menor medida ítems del constructo innovación, de este los ítems que se relacionan están asociados a la dimensión: aceptación del cambio especialmente los ítems asociados al aprendizaje grupal y estos son: se considera el fracaso como oportunidad para aprender y mejorar y el aprendizaje es un objetivo importante en nuestro trabajo cotidiano.

Haciendo un análisis de esta rama en las primeras interrelaciones se entremezclan los ítems de las dimensiones satisfacción del cliente con mejora de la calidad ambas del constructo calidad del servicio, a partir del subgrupo cuatro es que aparece el primer ítem del constructo innovación y este es se considera el fracaso como oportunidad para aprender y mejorar, por lo que aquí hay una importante conclusión de este estudio.

Luego en los subgrupos que continúan se mantiene una interrelación entre las dimensiones: mejora de la calidad (calidad del servicio) alineación, coordinación y consenso, rumbo estratégico de la organización, moral, valores, compromiso y desarrollo de las capacidades (cultura organizacional) y nuevamente aparece un ítem de la dimensión aceptación del cambio del constructo innovación, el cual es el aprendizaje, es un objetivo importante en nuestro trabajo cotidiano, este aparece asociado con conjunto de valores claros y consistente, la dirección conduce hacia objetivos y

esta organización tiene una misión clara que le otorga sentido y rumbo a nuestro trabajo.

La interrelación entre los grupos demuestra la relación que se da entre los indicadores de las dimensiones de los constructos investigados, en unos grupos la interrelación se da con mayor intensidad entre la cultura organizacional y la innovación, en otros se da entre la cultura organizacional y la calidad del servicio y en otros grupos se da entre la cultura organizacional la innovación y la calidad del servicio.

Sería interesante repetir este estudio enriquecido con otros instrumentos estadísticos que permitieran corroborar el comportamiento de estas relaciones y determinar entre cuáles indicadores es más fuerte la correlación.

8. Conclusiones

Como resultado de esta investigación se puede afirmar que sí existe una clara interrelación entre los constructos cultura organizacional, innovación y calidad del servicio en el hotel donde se llevó a cabo el estudio.

Esta interrelación se hace más evidente en la rama dos, donde se interrelacionan todas las dimensiones de los constructos cultura organizacional e innovación con la dimensión mejora de la calidad en el constructo calidad del servicio.

Como deducción interesante en la rama tres se entremezclan en mayor medida las dos dimensiones del constructo calidad del servicio, las cuales se interrelacionan con todas las dimensiones del constructo cultura organizacional y sólo con la dimensión aceptación del cambio del constructo innovación, especialmente con los ítems asociados al aprendizaje grupal y estos son: se considera el fracaso como oportunidad para aprender y mejorar y el aprendizaje es un objetivo importante en nuestro trabajo cotidiano, de lo cual se puede concluir que coincidentemente con otras investigaciones este grupo asocia la mejora de la calidad y la satisfacción del cliente a la posibilidad de aprender del fracaso y hacer del aprendizaje un objetivo importante en el trabajo diario.

9. Referencias Bibliográficas

- [1] Alabart, Y. & Portuondo, A. (2011). Modelo metodológico para el diagnóstico de la cultura organizacional. *Revista Ciencia y Tecnología, enero*. pp.11-22.
- [2] Alabart, Y. (2014). Modelo, metodología y herramientas, para el diagnóstico de la cultura organizacional. Ponencia presentada en

- el III Congreso Internacional Red Pilares “La Administración y los Estudios Organizacionales en el Contexto Latinoamericano”, Porto Alegre, Brasil. pp1-15.
- [3] Citado en Del Rey, J. & Laviña, J. (2008). Criterios en Indicadores de la excelencia en la innovación empresarial. Fundación EOI. <https://www.eoi.es/es/savia/publicaciones/20593/criterios-e-indicadores-de-la-excelencia-en-la-innovacion-empresarial>. Consultado el 15 de enero de 2015.
- [4] Centro de Andalucía para la Excelencia en la Gestión. (2009). Guía para la autoevaluación de la gestión de la innovación empresarial. <http://excelencia.iat.es/files/2012/08/GuiaevaluacionInnovacion.pdf> Consultado el 3 de septiembre de 2014.
- [5] Drucker, P. (2002). *La gerencia en la sociedad futura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 304 pp.
- [6] Alabart, Y. (2015). Cultura e inteligencia organizacional, pilares de la innovación en el siglo XXI. En MLP; Valentín y A, Más y (eds). *Inteligência organizacional*. Oficina Universitaria; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.pp293-313.
- [7] Citado en Sledzik K., (2013), *Schumpeter’s view on innovation and entrepreneurship* (in:) *Management Trends in Theory and Practice*, (ed.) Stefan Hittmar, Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina & Institute.
- [8] Freeman C. (1998). La economía del cambio tecnológico. <https://www.innova.uned.es/webpages/innovaciontecnologica/mod1tema1/estudio17.pdf> Consultado el 5 de mayo de 2017.
- [9] Drucker, P. (1990). *El ejecutivo eficaz*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- [10] A. Parasuraman, Valarie A. Zeithaml and Leonard L. Berry. *Journal of Marketing* Vol. 49, No. 4 (Autumn, 1985), pp. 41-50.
- [11] Duque Oliva, E J. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15() 64-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802505>. Consultado el 15 de septiembre del 2014.
- [12] Eisner, M.& Schwartz, T. (1998). *Work in progress*. New York: Random House. 450 pp.
- [13] Gómez, M. (2003). *Cultura en las Pymes del sector del juguete y auxiliares: implicaciones para la implantación de sistemas de calidad*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación

a Distancia, Alicante, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/16702> Accedido el 20 de septiembre del 2014.

- [14] Denison, D. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: Wiley & Sons. pp. 267.
- [15] Gálvez, E. (2011). Cultura, innovación, intraemprendimiento y rendimiento en las Mipyme de Colombia. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, Colombia. <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2513/1/ejga.pdf> Accedido en 4 de enero de 2015.

Diseño colegiado de la oferta formativa en turismo en la Universidad de Deusto

Marina Abad-Galzacorta¹, Asunción Fernández-Villarán Ara²

²Departamento de Turismo. Universidad de Deusto
Avenida de las Universidades, 1, Bilbao, 48007, España
marina.abad@deusto.es ²asun.fvillar@deusto.es

Resumen: La Universidad, así como el resto de instituciones educativas, debe dar respuesta a las nuevas necesidades de formación que surgen como consecuencia de los vertiginosos cambios producidos en el sector turístico: globalización, innovación y nuevas -y “no tan nuevas”- tecnologías, modelos de gestión novedosos, innovación social y desarrollo sostenible, multicanales de comercialización o diversificación de los productos turísticos. En otras palabras, se requieren cambios organizativos a partir de una mayor cualificación y profesionalización del sector que desde la Universidad de Deusto no se concibe si no es desde un planteamiento del sector turístico con base en la innovación centrada en persona y con base en la sostenibilidad y responsabilidad. En este contexto y tras haber implantado con éxito los cuatro cursos del Grado de Turismo en el marco del Proceso de Bolonia y haber superado con éxito las acreditaciones externas correspondientes, en 2014 el departamento de Turismo de la Universidad de Deusto lleva a cabo un análisis y reflexión sobre los estudios de Turismo para lo cual se constituye una Comisión de reflexión. Con el objeto de darle una visión de 360° dicha comisión pone en marcha diferentes herramientas de análisis y contraste comenzando con el análisis de documentos de referencia, *benchmarking* nacional e internacional, un proceso de participación interna (utilizando herramientas de co-creación y *design thinking*), un posterior contraste con agentes e informadores externos clave a través de entrevistas y finalizando con una evaluación de los resultados con estudiantes y egresados. Los principales resultados fueron la necesidad de redefinir y redistribuir las competencias específicas y genéricas del Grado, tomando mayor protagonismo algunas materias e incorporando nuevas, en detrimento de otras y en la misma línea, además de los ajustes en el diseño de contenidos y asignaturas, la identificación de dos itinerarios de especialización en ‘Gestión hotelera’ y ‘Gestión del turismo digital’. La principal conclusión a la que llega este estudio es la necesidad de llevar a cabo este tipo de procesos de forma periódica y la idoneidad de la metodología llevada a cabo, que de

forma paralela ha contribuido de forma notable a mejorar la notoriedad del Grado de Turismo dentro del propio sector y en el propio ámbito académico.

Palabras clave: Metodología, Innovación pedagógica, Grado de turismo, Diseño colegiado.

1. Introducción

El Grado en Turismo de la Universidad de Deusto, verificado positivamente el 9 de marzo de 2009, se imparte desde ese mismo curso 2009/10 en los campus de Bilbao y Donostia / San Sebastián, según las especificaciones previstas en la memoria de verificación. Sin embargo, al comienzo del curso 2013/14, coincidiendo con la incorporación al mercado laboral de la primera promoción, nos encontramos ante tres factores que nos llevan a iniciar un período de reflexión. En primer lugar, Europa se enfrenta a un momento de transformación. La crisis ha expuesto las debilidades estructurales de la economía europea, mientras el mundo continúa moviéndose con rapidez y los retos a largo plazo como la globalización, la presión sobre los recursos o el envejecimiento de la población, se intensifican. Por otro lado, de acuerdo con el Plan Nacional de Innovación Tecnológica (2012) también el sector turístico se encuentra en un momento de transformación a diferentes niveles. Entre otros, cambios demográficos en las sociedades europeas, fluctuaciones de la demanda, sobreoferta en el mercado lo que aumenta competencia o rotura de la cadena de valor en la que el turista se sitúa en el centro del sistema turístico. Por último, se produjo un hito en nuestra Universidad que fue la salida al mercado laboral de la primera promoción de graduados/as en turismo.

Este nuevo escenario requiere un replanteamiento del sector turístico, y en consecuencia de la formación con base en la innovación, pero no innovación por sí misma, sino centrada en el turista. En un momento en el que cifras auguran un crecimiento continuado, el sector es el responsable de garantizar un desarrollo innovador y sostenible, no solo incorporando tecnología o consumiendo innovaciones industriales, sino demostrando su capacidad de adaptación a los nuevos escenarios a partir de una mayor cualificación y profesionalización del sector.

Las universidades, así como el resto de instituciones educativas, debemos dar respuesta a las nuevas necesidades de formación que surgen como consecuencia de los cambios producidos en el mundo en general y en el sector turístico en particular. De hecho, si se parte de la idea de que el conocimiento ligado a la innovación es un factor determinante en la

competitividad del sector turístico, una parte esencial de dicha competitividad va estar en la formación, retención y capacidad de atraer el talento necesario.

Así, ante los cambios producidos, el Departamento de Turismo de la Universidad de Deusto, presentó en junio de 2013 una propuesta de trabajo para llevar a cabo un proceso de reflexión y análisis de los estudios de turismo, su situación actual, así como las perspectivas de futuro.

En definitiva, y teniendo como finalidad, la reflexión y rediseño del Grado de turismo el objetivo general de este trabajo es definir y evaluar una metodología participativa para llevar a cabo un diseño colegiado de la oferta formativa en turismo.

2. Análisis y reflexión de los estudios de turismo

Se comenzó así un proceso, que cabe destacar, fue continuo y que arrancó con la constitución de una Comisión de Reflexión del Grado en Turismo. En una primera fase se identificaron y analizaron los principales referentes externos con el fin de garantizar una titulación enmarcada según criterios nacionales e internacionales, agrupados en dos bloques:

- Referentes externos de primer nivel: aquellos considerados fundamentales, como por el ejemplo “El Libro Blanco del Título de Grado en Turismo” (ANECA, 2004), “El Informe Características Sociodemográficas y Perfiles Competenciales de los Trabajadores del Sector Turismo” (Servicio Público de Empleo Estatal, 2012), el “El Mapa de Formación en Turismo de Euskadi” (Basquetour, 2012).
- Referente de segundo nivel: aquellos utilizados, pero de forma complementaria, como por ejemplo los Planes de Estudios de Grado en Turismo de universidades españolas y extranjeras.

Con ese marco de referencia se establecieron diferentes metodologías de consulta y contraste con base en dos enfoques: por un lado, el que se ha denominado interno, que incluye el proceso con las personas del propio Departamento y referentes de la Universidad; y por otro lado, con el objetivo de lograr un contraste externo, con agentes e informadores clave, pertenecientes a organizaciones y entidades vinculadas al sector turístico y que representan distintas responsabilidades y áreas de especialización.

2.1 Procedimiento de consulta interno

A nivel interno, se aplicaron herramientas y metodologías de co-creación y *design thinking*, para facilitar la interacción con los participantes fuera de la rutina diaria de la universidad. En concreto, se siguió un proceso de consulta interno, distribuido en 6 etapas, tal y como puede verse en la Figura 1.

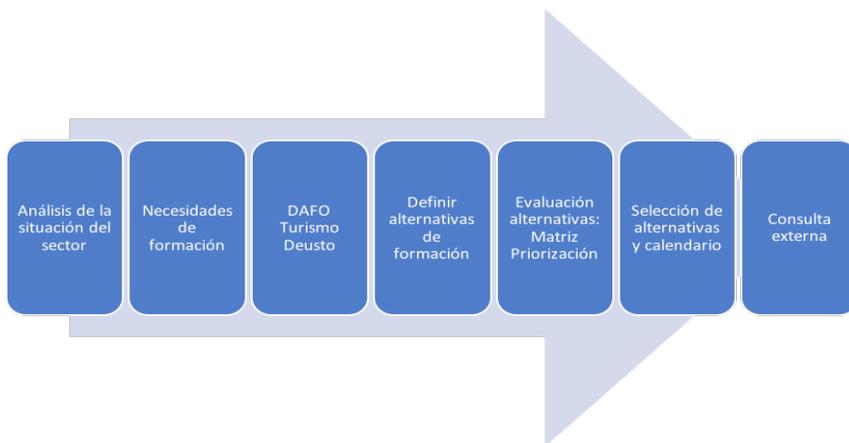


Fig. 1. Proceso de consulta interno

Para el **análisis de la situación** en la que se encuentra el sector actualmente y de las necesidades de formación detectadas nos centramos en:

- Dinámica del cambio de ciclo que se vive actualmente en el sector derivado principalmente de los cambios demográficos y tecnológicos producidos en los últimos años.
- Análisis de ofertas de empleo a nivel autonómico (Lanbide), nacional (Turijobs) e internacional (a través del portal de empleo [hcareers](#)).
- Análisis de la oferta de estudios universitarios de turismo en España (grados y dobles grados).
- Análisis de la oferta de estudios universitarios en turismo a nivel internacional a través de diferentes documentos y estudios llevados a cabo.

Una vez realizado el análisis de la situación actual, se **definieron las necesidades** de formación futuras para el sector turístico en el medio

plazo. En resumen, como consecuencia de este análisis se observó la necesidad de mejorar los diseños curriculares, dando cabida tanto a los nuevos perfiles profesionales como a las nuevas competencias profesionales en perfiles tradicionales.

La tercera etapa consistió en el **diagnóstico (DAFO)**, donde se analizaron las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del Grado en Turismo de la Universidad de Deusto.

Y como primera conclusión de las etapas anteriores, se trató de **definir diferentes alternativas** de formación que, desde nuestro grado podían apoyar la consecución de los objetivos de formación planteados: modificaciones del Grado en Turismo, diplomas de especialización, dobles grados; cursos de especialización, postgrados, etc.

Una vez realizado el análisis, se **evalúa** cada una de las alternativas para cubrir las necesidades de formación detectadas en función de diferentes parámetros. De hecho, debido a que las diversas alternativas tienen, a su vez, diferentes horizontes temporales, requieren diversos recursos o implican un grado de dependencia de otros agentes, entre otros factores, se hizo necesario establecer unos criterios de priorización que permitieran decidir cuál acometer. Para ello, se definieron dos criterios de priorización, el impacto de la acción y la facilidad de implantación, identificando aquellos atributos que nos permitían establecer una valoración y otorgándoles un valor del 1 al 5 que permitiera la comparación entre ellos.

- **El impacto que provoca.** Se trata de evaluar la capacidad de cada medida para favorecer la adecuación del plan de estudios a las necesidades del mercado. Se valoren de menor a mayor impacto. Los factores incluidos son el número de competencias que se mejoran, el tiempo de retorno y el ahorro de costes.
- **La facilidad de implantación.** Se trata de evaluar el grado de dificultad de cada medida. Los valores más bajos indican mayor facilidad y los más cercanos a 5 una mayor dificultad. Los factores analizados en este criterio son el plazo de ejecución, la complejidad, necesidad de recursos y dependencia de otros agentes.

Por último, dentro de la denominada consulta interna, se procedió a analizar los resultados obtenidos en una matriz denominada “**matriz de priorización**” dividida en cuatro cuadrantes (Figura 2), cada uno de ellos con un alcance, con el objeto de facilitar la toma de decisiones.

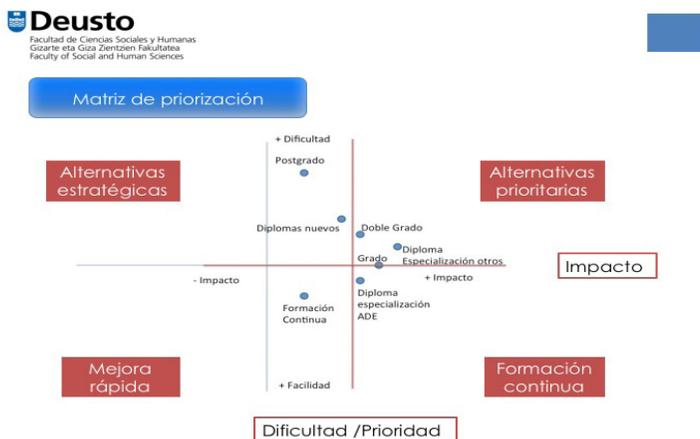


Fig. 2. Matriz de priorización

2.2 Procedimientos de consulta externos

Tal y como se ha señalado anteriormente, una vez aprobadas las alternativas y su calendario de implantación, se inició un proceso de consulta externo. Para ello se identificaron agentes e informadores clave, tratando además de abarcar, diferentes organizaciones y entidades vinculadas al sector turístico y que, a su vez, representaran distintas responsabilidades y áreas de especialización.

Siguiendo esa lógica, se identificaron tres colectivos de interés: el alumnado, los egresados de la última promoción y profesionales y agentes del sector. En todos los casos, se estableció contacto directo a través de diferentes medios (personal, telefónico o por correo electrónico), explicando el objetivo de la tarea requerida y ofreciendo, siempre que así lo solicitara el interpelado, la posibilidad de concertar una entrevista para ampliar y profundizar en la información, más allá del método de recogida de información que se le ofrecía.

De ese modo los procedimientos, según el grupo de interés, fueron los siguientes:

Para medir los resultados y percepciones **del alumnado y las percepciones del profesorado**, el Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto viene realizando informes de seguimiento anuales desde el año 2009, momento en que se implantaron los estudios del Grado en Turismo en la Universidad de Deusto. En ellos y sobre datos representativos del 100% del alumnado, se miden: las tasas académicas;

el grado de satisfacción de los estudiantes de primer y cuarto curso y de sus familias; así como los resultados de la aplicación del sistema interno de garantía de calidad del título. Además, cada semestre los estudiantes realizan una encuesta de valoración de la docencia de las asignaturas correspondientes.

Por otro lado, los tutores de prácticas realizan un cuestionario a los estudiantes de cuarto curso que cursan la asignatura Prácticas externas. En este caso, la información que se somete a consulta es una valoración de las competencias adquiridas y las diferentes asignaturas del plan de estudios en relación con la práctica realizada, lo que permite testar la adecuación de las mismas.

En el caso de los **egresados, la consulta** se llevó a cabo través de una pregunta abierta enviada por correo electrónico a los estudiantes de la última promoción graduada en turismo, la correspondiente al curso 2012/13. A través de la consulta, se solicitaba a los egresados una valoración de las competencias y el plan de estudios que habían llevado a cabo y la adecuación del mismo a su salida al mercado laboral y el comienzo de su desarrollo profesional.

Por último, y en el contexto de mejora continua dentro del cual se conciben nuestros proyectos, las consultas para tomar el pulso a la realidad, percepción y resultados de nuestra oferta formativa han sido constantes. Sin embargo, para este proceso de reflexión, y **para medir los resultados y percepciones del alumnado y las percepciones del entorno profesional**, nos pareció pertinente poner en marcha un nuevo procedimiento de recogida de datos para completar la información tanto cuantitativa como cualitativamente. Para lo cual se llevó a cabo:

- Cuestionario online: En este caso, la información sometida a consulta fue el apartado de competencias del título por ser el núcleo de la modificación propuesta, y se solicitaba a los participantes que mostraran su opinión sobre la adecuación del Grado en Turismo a los requerimientos profesionales y la valoración de las competencias. Entre otros, se envió el cuestionario a todos los responsables de las empresas de las prácticas externas de nuestros estudiantes. Se han recibido 56 respuestas de las 87 enviadas (64,36%).
- Entrevista: Como complemento cualitativo, se entrevistaron a 22 profesionales de sectores, niveles de responsabilidad y

funciones diferentes, a los que se les solicitaba igualmente, una valoración de las competencias, pero también, de los nuevos perfiles profesionales. Esto permitió enriquecer el proceso desde diferentes perspectivas, además de fortalecer el sentido de pertenencia con la universidad, generando un mayor compromiso por ambas partes en las diferentes colaboraciones que se llevan a cabo.

3. Implantación de un sistema de aprendizaje en turismo a lo largo de la vida

Con todos los resultados analizados, se reunió el Claustro de Turismo para seleccionar las alternativas previamente evaluadas de forma individual y establecer el calendario de implantación de las mismas donde quedarán recogidos, de forma cronológica, las diferentes líneas de actuación (Figura 3).

Para el curso 2014/15 se propone incluir las modificaciones en el actual Grado en Turismo y presentarlo a la Agencia de evaluación para implantar el nuevo Grado en el curso 2015/16. Dichas modificaciones fueron informadas favorablemente por la Agencia De Calidad del Sistema Universitario Vasco con fecha 29 de abril de 2015.



Fig. 3. Estrategias y horizonte temporal

Para el curso 2015/16, se propusieron tres tipos de actuaciones.

- En primer lugar, introducir mejoras en el actual Grado en Turismo con el objetivo de continuar ofreciendo una formación teórico-práctica adecuada para la gestión de organizaciones e instituciones relacionadas con el turismo.
- Complementar la formación de los futuros graduados/as en Turismo con cursos de especialización. El nuevo mercado de trabajo exige que los profesionales estén involucrados en un proceso de formación continua, en un sistema que constantemente renueve sus competencias.
- Comenzar con el diseñar la estrategia de postgrados. Para el curso 2016/17 y siguientes: las líneas de acción se encaminan a consolidar las modificaciones aprobadas, especialmente en el desarrollo de los dos itinerarios de especialización identificados, ‘Gestión hotelera’ y ‘Gestión del turismo digital’, así como trabajar en la estrategia de postgrados y el impulso del área de turismo del doctorado.

Por último, y de forma paralela, se hace establece una estrategia de investigación en turismo, vinculada a nuestro grado y sobre todo a los itinerarios identificados, con el objetivo de incorporar en los diversos planes y estudios los resultados de las investigaciones.

4. Conclusiones

Esta reflexión nos lleva a dos tipos de conclusiones. Por un lado, las conclusiones metodológicas derivadas del propio proceso de reflexión, que han sido el objeto principal de esta exposición. Pero, por otro lado, y teniendo en cuenta que se ha presentado un proceso llevado a cabo hace tres años, se pueden adelantar algunas conclusiones en lo que respecta al grado de éxito del mismo, así como de los retos que está suponiendo su implantación.

En relación a las primeras, se puede afirmar que el uso de herramientas metodológicas de *design thinking*, promoviendo la participación de los profesores del Departamento de Turismo, ha propiciado una mayor satisfacción de estos con el resultado y un mayor compromiso institucional. El proceso de reflexión de la titulación se ha hecho bajo la premisa de que, para diseñar el aprendizaje a lo largo de la vida, hay que escuchar a los

protagonistas y a todos los agentes implicados como estudiantes, egresados, empresas y empleadores o referentes del sector. La participación de los diferentes agentes en la evaluación de nuestras propuestas en clave de co-creación, ha favorecido el desarrollo de una reflexión sobre los estudios de turismo en general. Pero además, ha impulsado el debate sobre la definición del propio Departamento de Turismo, entendido como proyecto formativo e investigador de referencia en el sector. De hecho, el desarrollo de todo el proceso ha permitido no sólo enriquecer los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas, sino aumentar su sentido de pertenencia e identificación con la universidad, lo que fortalece la colaboración y generado un mayor compromiso por ambas partes.

Desde el punto de vista de los “resultados” del mismo, y dado que como se ha señalado anteriormente, continuamos con la evaluación continua realizando informes de seguimiento anuales, podemos afirmar que la implantación de las modificaciones al grado ha mejorado los índices de satisfacción de los estudiantes. De forma paralela se están llevando a cabo diferentes iniciativas de especialización y formación continua y también, con modificaciones, pero siguiendo la lógica establecida, actualmente nos encontramos en las últimas fases de definición de los postgrados.

Sin embargo, todo ello nos llevará a nuevos procesos de evaluación, reflexión y mejora, que, a su vez, nos obligarán a innovar y mejorar en los métodos y herramientas utilizados en este tipo de procesos. En definitiva, también este estudio forma parte de un proceso de aprendizaje, ya que tal y como señala la UNESCO: *“El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador (...)”* (UNESCO Education Strategy 2014-2021).

5. Bibliografía

1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA): Libro Blanco. Título de Grado en Turismo. ANECA. http://www.aneca.es/var/media/359791/libroblanco_turismo_03.pdf (2004). Accedido el 27 enero de 2015.
2. Basquetour: Elaboración del Mapa de Formación en turismo de Euskadi. *Basquetour*. <http://www.basquetour.eus/archivos/descargas/>

- [MAPA DE LA FORMACION 2012 03 28 14 33 08.pdf](#) (2012).
Accedido el 20 de marzo de 2017.
3. CICtourGUNE (2013): Plan Estratégico 2013-2016 de CICtourGUNE. Documento de avance. Septiembre de 2013.
 4. Comisión Europea: Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *EUR-Lex. El acceso al Derecho de la Unión Europea*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TX-T/?uri=celex:52010DC2020> (2010). Accedido el 20 de febrero de 2017.
 5. Comisión Europea: Guide to social innovation. *European Commission. Smart Specialisation Platform* http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf. (2013). Accedido el 14 de marzo de 2017.
 6. Donate, E. *Informe sobre les necessitats formatives del sector turístic*. Generalitat de Catalunya (2012).
 7. Exceltur: Urbantur 2012. Monitor de competitividad turística de los destinos urbanos españoles. *Exceltur*. http://www.exceltur.org/wp-content/uploads/2014/10/URBANTUR-2012_INFORME.pdf (2103). Accedido el 10 de noviembre de 2016.
 8. Gobierno Vasco: Plan de Competitividad Empresarial, 2010 – 2013. *Euskadi.eus*. http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/contenidos/plan-gubernamental/plan_11/es_plan_11/plan_11.html (2010). Accedido el 10 de noviembre de 2016.
 9. Dyukarev, I.; de la Rica, Á.; Goytia Prat, A.; Karavaeva, E. *Tuning Russia. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Tourism*. Universidad de Deusto (2013).
 10. Guereño Ómil, B., Abad, M., Goytia, A. y Alzua A.: TIC y Postgrados en Turismo: un acercamiento al análisis de la oferta. *VII Congreso “Turismo y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” Turitec 2008, Universidad de Málaga*, pp. 34-50 (2008).
 11. Jafari, J.: El turismo como disciplina científica. *Política y Sociedad*, Vol. 42 No. 1, pp. 39-56 (2005).
 12. Ministerio de Economía y Competitividad: Estrategia española de ciencia y tecnología y de innovación 2013-2020. *Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e innovación*. http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia_espanola_ciencia_tecnologia_Innovacion.pdf (2012). Accedido el 5 de marzo de 2017.

13. OMT: Tecnología y Turismo (Volumen 1) *UNWTO*. http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/omt_amreports_numero1_tecnologiaturismo_esp.pdf (2011). Accedido el 10 de abril de 2016
14. Secretaría de Estado de Turismo: Plan Nacional e Integral de Turismo 2012 – 2015. *Tourspain*. <http://www.tourspain.es/> (2013). Accedido el 10 de noviembre de 2016.
15. Servicio Público de Empleo Estatal (2012): Características Sociodemográficas y Perfiles Competenciales de los Trabajadores del Sector Turismo. SEPE. https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/1855-2.pdf. Accedido el 17 de marzo de 2017.
16. UNESCO: UNESCO Education Strategy 2014–2021. *UNESCO*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf> (2014). Accedido el 20 de marzo de 2017.
17. WTO: World Trade Report. The WTO and preferential trade agreements: From co-existence to coherence. *World Trade Organisation*. <https://www.wto.org>. Accedido el 10 de abril de 2016.

ANEXO 1. Modelo de cuestionario de competencias (resumido)

Nombre y apellidos del entrevistado:

Institución a la que pertenece:

Cargo/Posición:

E-mail:

Perfil – Breve currículum:

Pensando en los nuevos perfiles profesionales en turismo,

1. ¿Tienen estudiantes del Grado en turismo haciendo prácticas? ¿En qué ámbitos de trabajo?
2. ¿Qué características destacaría de los estudiantes?
3. ¿Considera que es necesario mejorar algunas competencias/conocimientos para este perfil profesional?
4. ¿Cómo piensa que debería ser el PERFIL del futuro profesional? Rol, funciones, competencias, habilidades.
5. ¿Cuáles deberían ser los aspectos que marquen la DIFERENCIA con otros estudios de Grado tradicionales en puestos de gestión de empresas turísticas actuales?
6. De las siguientes competencias generales, indique las 5 imprescindibles para un profesional del turismo en su empresa:

Gestionar el tiempo	
Planificar. Determinar eficazmente los objetivos, prioridades y métodos y controles	
Pensamiento analítico	
Pensamiento crítico	
Resolver problemas	
Tomar decisiones	
Comunicación verbal	
Comunicación escrita	
Comunicación interpersonal	
Sentido ético	
Diversidad e interculturalidad	
Trabajar en equipo	
Creatividad	
Espíritu emprendedor	
Orientación a la calidad	
Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación	

El proyecto Knowledge Master: Sistema automatizado para el aprendizaje basado en redes semánticas

Virgilio Forte

Humboldt International University
4000 W Flagler Street. Miami, FL 33134
vforte@hiuniversity.com

Resumen. La didáctica tradicional a menudo resulta insuficiente para colmar las necesidades del aprendizaje a escala social, dado el método corriente de aprendizaje basado en recursos textuales o discursivos que ralentizan y dificultan el aprendizaje significativo. Es necesario repensar los recursos y medios para el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva y constructivista, la oferta y las estrategias educacionales deben ser ampliadas y calibradas estratégicamente sobre las modalidades cognitivas específicas que incluya al sujeto promedio tanto del aprendizaje presencial como a distancia, sujetos con trastornos de aprendizaje, y del estilo de aprendizaje de cada estudiante. La tecnología para la gestión del conocimiento de Knowledge Master, basada en interfaces construidas sobre redes semánticas responde a estas necesidades. La red semántica es fácil de construir, analizar y navegar en modo cognitivo. Este recurso está dotado de estrategias de categorización y de pregunta y respuesta.

Palabras clave:

Gestión del Conocimiento, KMS-Knowledge Management System, Knowledge Master, Redes Semánticas, Sistemas Interactivos, Tecnologías para el Aprendizaje, Tecnologías para la Enseñanza.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es el de la creación de un sistema automatizado que facilite el proceso de enseñanza y de aprendizaje a todos los niveles y dimensiones del sujeto discente, facilitando varias actividades también del docente. Es conocido que la relación enseñanza / aprendizaje es principalmente un proceso de comunicación, en el cual juegan un rol fundamental la atención, y la memoria. En este proceso de comunicación intervienen

también las diferencias entre las características de los dos extremos del proceso, que exigen un mayor esfuerzo por parte del docente y desafían las capacidades del discente, a lo cual Shannon llamaba “ruido” [1] de decodificación de la lectura. A menudo se olvida que la lectura es sólo uno de los medios para aprender, no es el más eficiente para nadie. Esto significa replantear aprendizaje con una mayor conciencia de los procesos cognitivos.

2. Metodología

Como por razones obvias no es posible seleccionar una muestra de la población probablemente interesada en esta soluciones, optamos por analizar el modo en que el aprendizaje tiene lugar.

Este es un caso típico de análisis del sistema, en el cual se tiene en cuenta las características de los estudiantes, de los procesos de aprendizaje y de las actividades del docente. Se tiene en cuenta las características de las redes semánticas como soporte para la representación del conocimiento, recurso que ya cuenta con un sólido repertorio de aplicaciones prácticas y experimentales y base científica. La funcionalidad agregada en el software al método de las redes, permite una mejor comprensión del estudiante, facilita también el aprendizaje autónomo y reduce el esfuerzo del docente.

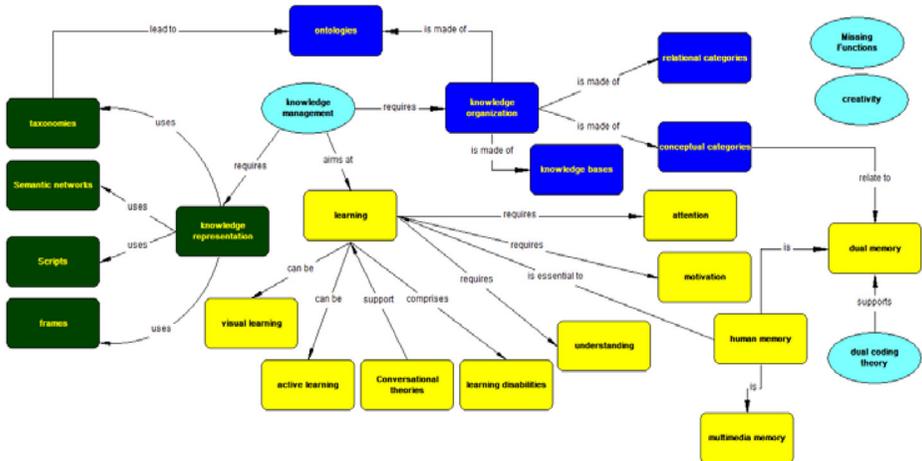


Fig. 1. Tópicos principales de la literatura analizada para el estudio

Esto nos obliga a un análisis del sistema de aprendizaje humano y de sus componentes. Algunos componentes que influyen en el estudiante en

cierta medida tales como *) su conocimiento precedente; *) las expectativas; *) la novedad; *) la variedad o la congruencia; *) la intensidad de la presentación; *) la vivacidad; *) la cantidad de información que recibe; *) la motivación y *) la emoción [2], pueden ser mejorados con nuestra tecnología, hay un componente generalizable que determina la sobrecarga cognitiva: la memoria. Es precisamente la memoria humana, sus limitaciones y el modo en que está estructurada el principal limitante al aprendizaje según los métodos actuales de enseñanza / aprendizaje.

El producto resultante de este proyecto está también orientado a incidir positivamente en algunos factores del proceso de aprendizaje que son objeto de estudio de la psicología cognitiva: *) la memoria (su extensión, su capacidad de almacenamiento y la recuperación de los elementos memorizados); *) la percepción; *) las capacidades para la interpretación visual y auditiva; *) la capacidad de atención (selectiva, focalizada y compartida); *) las “discapacidades” (y los diferentes modos de aprender); *) la carga cognitiva; *) el pensamiento crítico; la toma de decisiones (o cómo se llega a una decisión); *) el razonamiento; *) la comprensión del lenguaje; *) la formación de los conceptos (sus características, sus prototipos y sus ejemplos) y la categorización;

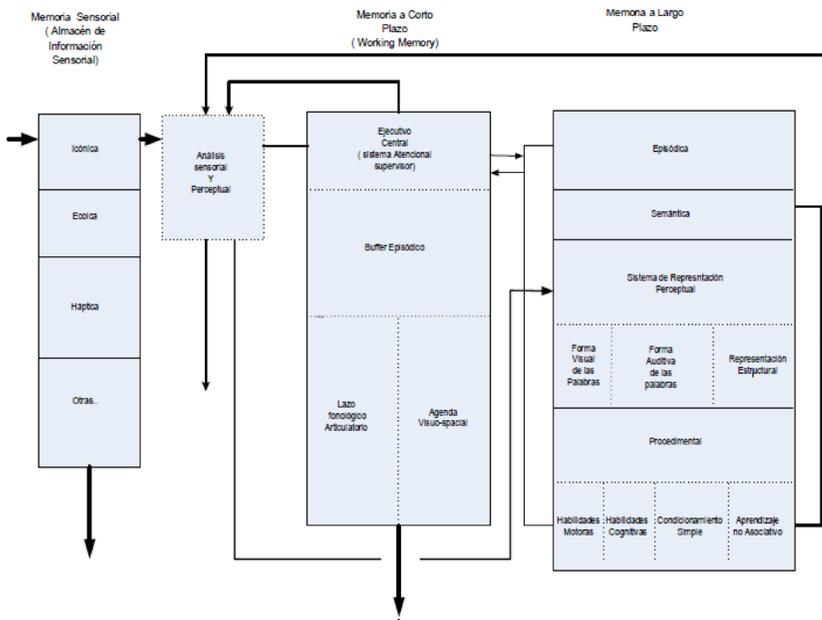


Fig. 2. Modelo de la memoria operativa (o 'memoria de trabajo')

Se analiza las limitaciones de la memoria para el procesamiento de los mensajes secuenciales. El recurso más generalizado para la comunicación en contextos de aprendizaje es el texto (o su forma hablada), que es siempre secuencial y tiene sus propias reglas de codificación / decodificación. La mente humana no está dotada de recursos para este tipo de procesamiento. A través de la memoria, la mente procesa con mucha mayor facilidad elementos discretos y las relaciones entre estos (categorías relacionales de diverso tipo) al igual que categorías conceptuales, al parecer por economía cognitiva. Esas relaciones pueden ser muy diferentes, y de contornos difusos e integrarse de muchos modos.

A los efectos de este trabajo (y es además el modelo más seguido y respetado) hemos considerado los modelos que proponen sistemas múltiples de memoria que interactúan entre sí y que son los más frecuentemente utilizados para explicar el aprendizaje y sus necesidades de memoria. Los modelos de Baddeley y Hitch (1974) y sus reformulaciones [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]; El modelo de Tulving [10] y [11] y los sistemas de memoria humana de Schacter y Tulving [12].

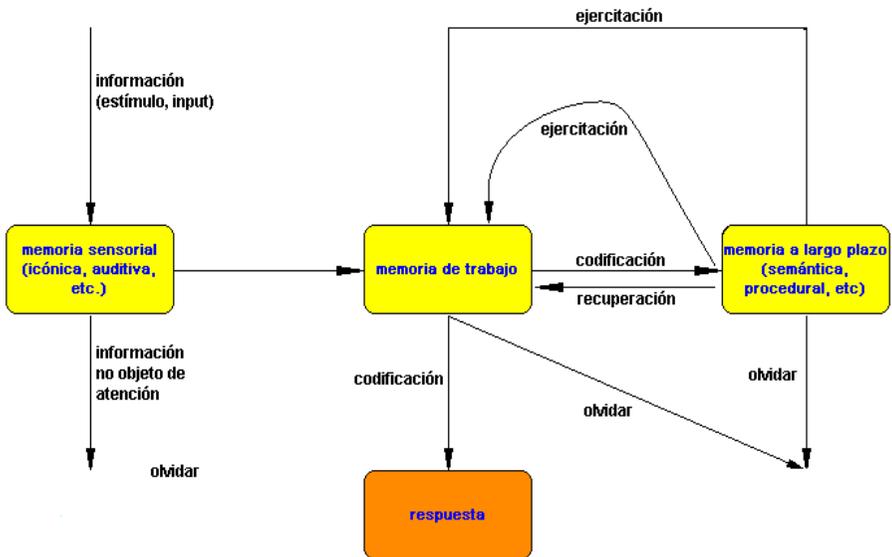


Fig. 3. Representación simplificada de la relación entre la memoria sensorial, la memoria operativa (o 'de trabajo') y la memoria semántica

Se hace necesario por lo tanto disponer de un recurso que permita obviar la tácita obligatoriedad del discurso secuencial, al menos como recurso básico o fundamental de presentación y transmisión de contenidos al estudiante que permita la detenida observación, análisis cognitivo, visión de conjunto y contextual que incluya el conocimiento precedente, la navegación cognitiva y la búsqueda. Se hace imprescindible ofrecer también recursos de categorización y de voz opcional.

Los recursos gráficos para la transmisión de contenidos no son nuevos, desde los jeroglíficos hasta los diagramas libres se han utilizado tradicionalmente con la mejor voluntad. De uso corriente, existen otros modelos gráficos como los llamados mapas mentales, que de mentales no tienen nada y mapas conceptuales, carentes de formalidad.

En el campo de la inteligencia artificial, las redes semánticas, han sido utilizadas para la traducción automática y para sistemas expertos por su semejanza con el modo en el que la mente organiza y procesa el conocimiento en las actividades de razonamiento. Es el razonamiento lo que permite lograr el aprendizaje significativo. Como recurso para la representación del conocimiento, las redes semánticas tienen además a su favor la posibilidad del análisis de una proposición (la secuencia de dos conceptos enlazados por una categoría relacional. La navegación a través de la red tiene lugar simultáneamente tanto en modo lógico, como cognitivo y gráfico. Al trazar el camino en modo gráfico y lógico, siguiendo las rutas estructuradas, se va descubriendo nuevo conocimiento, se evidencian proposiciones de orden superior, como si se pasara un marcador seleccionando una trayectoria, a esta operación se le conoce como ‘propagación de la activación’.

Las redes semánticas son esquemas simples de representación que utilizan un grafo de nodos definidos y arcos direccionales que codifican el conocimiento. Generalmente se usan para representar conocimiento sobre el cual algunas funciones actúan para “razonar” teniendo en cuenta las relaciones entre los nodos, sus categorías y las posibilidades de navegación y búsqueda. La descripción gráfica asociada a la representación es una de las razones para su popularidad. La semántica de una red semántica puede ser muy formal o relativamente informal.

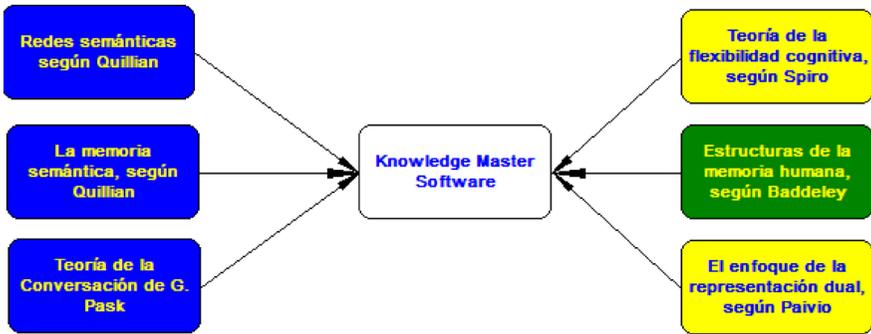


Fig. 4 Las teorías cuya convergencia fundamentan el análisis y desarrollo del sistema

3. Algunas experimentaciones realizadas en centros de enseñanza oficiales

En experimentos realizados en escuelas de la ciudad de Roma, Italia, coordinado por el Ministerio de la Instrucción Pública de la República Italiana se demostró un mejoramiento del aprendizaje utilizando el software producido bajo estas premisas. Más información en la dirección <http://knowledgemastercorp.com/KM-ExperienceRome2004-esp.htm>.

El grupo de investigación desarrolló una relación de colaboración científica con el Centro de Diagnóstico y Tratamiento de Discapacidades del aprendizaje - CTR de Cagliari, en Cerdeña, con resultados muy positivos. Más información en la dirección <http://knowledgemastercorp.com/KM-ExperienceOnDyslexia2006-esp.htm>.

4. Conclusiones

La investigación permite concluir que:

- La inclusión de ciertas funciones interactivas y la aplicación de algunos principios de la psicología cognitiva al paradigma de las redes semánticas mejora el aprendizaje del individuo y del grupo, es aplicable a todos los niveles e inclusive utilizable en contextos empresariales.
- Las interfaces semánticas o cognitivas, basadas en la representación gráfica y lógica del conocimiento aumenta la calidad y

profundidad del aprendizaje, ya que el estudiante puede adaptar sus estilos de aprendizaje y utilizar mejor sus recursos, al disponer de métodos diferentes para el aprendizaje.

- La sobrecarga cognitiva, uno de los problemas mayores que enfrentan los estudiantes se reduce considerablemente.
- Desde otro punto de vista, también el enseñante enfrenta el problema de la sobrecarga cognitiva, ya que debe con los mismos recursos y tiempo tratar de presentar información suficiente para, a ritmo creciente, facilitar el aprendizaje de más contenidos.
- Con las interfaces cognitivas la presión de las exigencias a ambos lados del proceso de aprendizaje se reduce.

5. Algunas acotaciones acerca de las teorías que han influido en la concepción de esta investigación

5.1 La teoría de Quillian acerca de la memoria semántica

Quillian [13], [14] y [15] considera que hay una masa de nodos relacionados por conectores. Los nodos se corresponden a grandes rasgos con palabras (o términos). Estos nodos adquieren su significado en dos modos:

- Nodo tipo. El nodo se relaciona con otros nodos a los cuales explícitamente otorga significado.
- Nodo símbolo: El nodo se relaciona con su nodo tipo. Puede haber varios símbolos para un mismo nodo tipo (o categoría conceptual).

En cuanto a la ontología de las relaciones, es necesario que existan varios tipos de relación:

1. Subclase y superclase (pertenencia a conjunto)
2. Modificación (verbo)
3. Disyunción (Ej. tierra, aire, fuego y agua)
4. Conjunción (Ej. rojo y viejo deben ser conjugados, para poder ambos modificar la casa en la frase “casa roja vieja”)

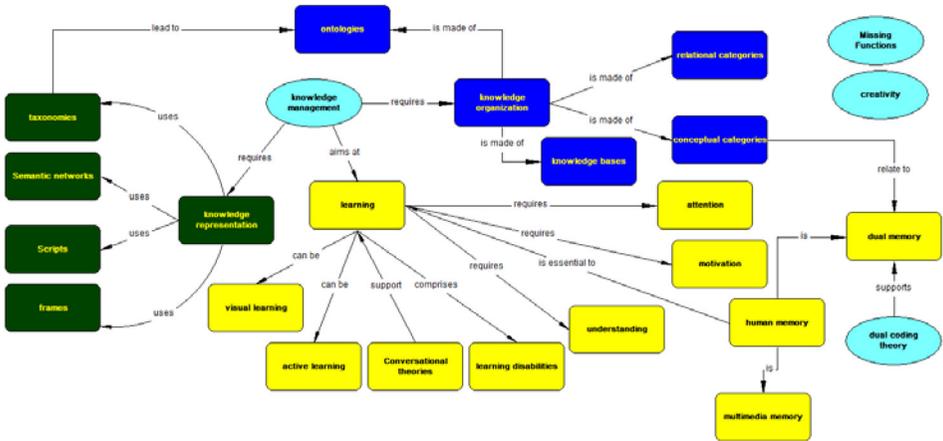


Fig. 5. Tópicos principales de la literatura analizada para el estudio

5.2 La teoría de la flexibilidad cognitiva, de Spiro y Jehng [16] plantea que:

- Las actividades de aprendizaje deben proveer múltiples representaciones del contenido.
- Los materiales de instrucción deben evitar la excesiva simplificación del contenido y sostener el conocimiento dependiente del contexto.
- La instrucción debe basarse en casos y enfatizar la construcción del contenido, no la transmisión de la información.
- Las fuentes de conocimiento deben estar altamente conectadas, más que compartimentadas.

5.3 La teoría de la conversación de Gordon Pask

Pask [17] plantea que todo proceso de aprendizaje es una conversación, y hace corresponder el modelo del discente con el modelo del docente.

Con el propósito de facilitar el aprendizaje, Pask argumenta que la materia objeto de estudio debe ser representada en la forma de estructuras de relaciones que muestran qué es lo que se debe aprender. Las estructuras de relaciones existen en una variedad de niveles dependiendo de la extensión de las relaciones que se desea mostrar (analogías, jerarquías, causa-efecto, dependencia, etc.).

Pask identifica dos tipos diferentes de estrategias de aprendizaje: los “serialistas”, que progresan a través de la estructura de relaciones en modo secuencial, y los “holistas”, que buscan relaciones de orden superior.

5.4 La teoría de la codificación dual, de A. Paivio

La teoría de la codificación dual afirma que la memoria está compuesta por dos representaciones diferentes y separadas: una verbal (proposicional) lógica y otra no verbal (visual).

La primera, de tipo lingüístico, registra las actividades lingüísticas asociadas con palabras, términos, conceptos, proposiciones, etc.

La segunda se ocupa de los fenómenos “no verbales”, entendidos como representaciones pictóricas, no como “imágenes almacenadas” (Forte, 2007). Según Paivio [18], las imágenes mentales son códigos análogos, es decir, constituyen una forma de representación del conocimiento que conserva las características perceptuales más importante de cualquier cosa que sea representada de los estímulos físicos que observamos en el ambiente.

En cambio para la representación mental de las palabras, según Paivio, utilizamos un código simbólico elegido de forma arbitraria para representar algo a lo que no se parece perceptualmente.

El docente puede estimular la exploración de la estructura visual general de la red y del contexto semántico representado, y la detección de las principales zonas de densidad conectiva en que se articula la red. Éstas son las principales áreas temáticas en las que se articula el tema: evidenciándolas, la red aportará una primera guía metacognitiva al análisis del significado.

La *categorización* es una función universalmente reconocida como esencial. Un concepto: ¿A qué categoría pertenece? ¿Qué es? La creación en la red de tipos de concepto con un aspecto gráfico específico, responde al doble objetivo de categorizar y de identificar visualmente en la red las categorías, vocalizadas al paso del ratón. La categorización es un principio de la *economía cognitiva*, que evidencia que la categorización es un modo útil para considerar las cosas en modo inclusivo y general y, no obstante, reconocer las diferencias individuales entre estas. La categorización tiene un rol en el funcionamiento de la memoria humana para el almacenamiento simplificado de la información.

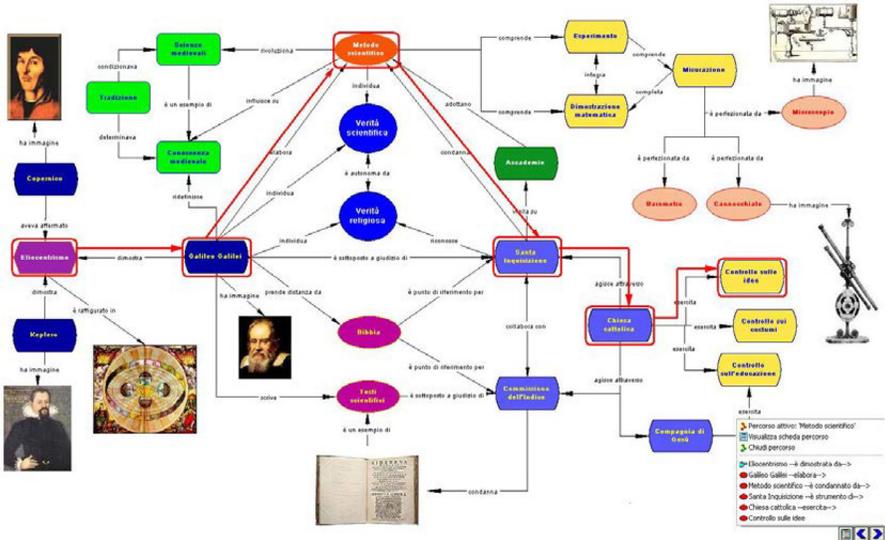


Fig. 6. Imagen de una red semántica creada con Knowledge Master. Aparece señalado en rojo y con trazo más grueso un recorrido semántico.

Citas y Referencias

1. Sana, E. A. (Ed.) (2010). Teaching and Learning in the Health Sciences. The University of the Phillipines, Quezon City (pp.174).
2. Forte, V. H.: *Mapas Conceptuales. La Gestión del Conocimiento en la Didáctica*. Alfaomega (2007).
3. Baddeley, A. D. y Hitch, G. J. (1974). Working memory, en g. Bower (Ed.), *Advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp 47-90). Nueva York, USA: Academic Press.
4. Baddeley, A.D. (1996a). Applying the psychology of memory to clinical problems. In D. Herrmann, C. McEvoy, C. Hertzog, P. Hertel, & M. Johnson (Eds.), *Basic and applied memory research: Theory in context. Volume 1* (pp. 195-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
5. Baddeley, A. D. (1996b). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 5-28.
6. Baddeley, A. D. (1999 a). *Memoria humana: Teoría y práctica*. Madrid: Mc Graw Hill.
7. Baddeley, A. D. (1999 b). *Essentials of human memory*. Hove, England: Psychology Press.

8. Baddeley, A. D. (2000 a). Short term and working memory, en E. Tulving y F.I.M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 77-92). Nueva York, USA: Oxford University Press.
9. Baddeley, A. D. (2000 b). The Episodic buffer: a new component of working memory. *Trends in cognitive sciences*, 4,417-423.
10. Tulving, E. (1972). La memoria episódica y semántica. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *La Organización de la Memoria* (pp. 381-402). Nueva York: Academic Press.
11. Tulving, E. (2002). *Episodic memory: From mind to brain*.
12. Schacter, D., L. and Tulving, E. (1994). *Memory systems 1994*. Cambridge, MA: MIT Press.
13. Quillian, M. R. (1967). Word Concepts: A theory and simulation of some basic semantic capabilities. *Behavioral Science*, 12, 410-430.
14. Quillian, M. R. (1968). Semantic memory. En M. Minsky (Ed.). *Semantic information processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
15. Quillian, M. R. (1969). The teachable language comprehender: A simulation program and theory of language.
16. Spiro, R. J. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix & R. Spiro.
17. Pask, G. (1975). *Conversation, cognition and learning. A cybernetic theory and methodology*. Elsevier, N.Y.
18. Paivio, A. (1986). *Mental Representations. The dual coding approach*. New York, USA: Oxford University Press.

Correlación entre la percepción de las capacidades creativas y los resultados del test de Torrance

Antonio A. Franco-Crespo¹, Valentina Ramos²

Facultad de Ciencias Administrativas, Escuela Politécnica Nacional,
Ladrón de Guevara E11-253, Quito, Ecuador

[1antonio.franco@epn.edu.ec](mailto:antonio.franco@epn.edu.ec) [2valentina.ramos@epn.edu.ec](mailto:valentina.ramos@epn.edu.ec)

Resumen. La Escuela Politécnica Nacional es una universidad ecuatoriana considerada como una de las mejores universidades de ingeniería del país. Sus egresados son reconocidos externamente como profesionales de alto nivel, sin embargo, existe el estereotipo de que las capacidades técnicas desarrolladas no están acompañadas del desarrollo de otras competencias, como la creatividad. La investigación determinó la correlación entre la percepción expresada por los estudiantes sobre su nivel creativo y los resultados de la aplicación del test de Torrance.

Palabras clave: Creatividad, test de Torrance, percepción propia, Escuela Politécnica Nacional.

1. Introducción

Latinoamérica es una región que ha basado su economía en la explotación de sus recursos naturales, en general, sin añadirles un valor agregado que permita alcanzar un desarrollo social, económico o tecnológico equivalente al de los países del hemisferio norte [1].

En el 2012, el Ecuador exportó en bienes primarios y de manufactura un equivalente al 81% del total del monto total exportado, debido principalmente a la poca inversión en investigación y desarrollo [2]. Mientras Ecuador tenía 180 investigadores dedicados a investigación científica y desarrollo por cada millón de habitantes, Chile tenía 353 y Estados Unidos 4.011 [1].

Son múltiples las causas de la brecha entre el Ecuador y otros países en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, entre ellos, los pobres modelos de gestión, la inestabilidad política, las condiciones de gobernanza, los bajos niveles de educación, la falta de universidades de investigación

de clase mundial, la inexistente o carente infraestructura y la carencia de recursos humanos con bases sólidas en estudios en áreas tecnológicas [3].

El entendimiento de la relación entre innovación, capacidades tecnológicas y competitividad en los países ha sido profundamente estudiada [4]. Las reflexiones demuestran que los países que no incorporan el desarrollo de la innovación y la tecnología como estrategia fundamental en sus organizaciones, acrecentan la brecha con los países económicamente fuertes [5]. Una de las razones, es la inexistencia de ventajas competitivas, al no existir capacidades de innovación y desarrollo tecnológico [6].

Comprendiendo el contexto mundial, el Ecuador viene impulsando un nuevo plan de desarrollo hacia una sociedad del conocimiento, basado en el desarrollo científico y técnico, dejando atrás el modelo agroexportador predominante [2].

Este plan nacional, llamado del Buen Vivir [2], coloca una parte importante de la responsabilidad del cambio de la matriz productiva en las universidades como generadores de conocimiento [2]. La brecha en la producción científica entre el Ecuador y otros países es muy grande, en el 2013 el Ecuador publicó 256 artículos en publicaciones científicas y técnicas relacionados a ingeniería y ciencias, Chile 5.1518, y Estados Unidos 412.542 en el mismo período de tiempo [1].

Tanto la producción científica, como la generación de valor agregado a través de la innovación están íntimamente relacionadas con la creatividad. Sin duda, una de las principales variables que determinan la producción creativa es la habilidad creativa [7], ya que toda innovación comienza con una idea creativa [8].

La creatividad puede tener muchas definiciones, alrededor de constructos relacionados con la generación de una nueva idea, de un nuevo producto, de una invención original, de una reelaboración, o del desarrollo de ideas o productos existentes [9]. La creatividad puede ser entendida también con las habilidades y las actitudes necesarias para la generación de nuevas ideas y productos [10].

Al ser la creatividad una capacidad indispensable para la creación de ideas y la innovación, esta debe ser poseída por los futuros profesionales en el ámbito de la ingeniería, quienes posteriormente serán los responsables de contribuir al desarrollo de productos y servicios que generen valor agregado y competitividad. Loehle prioriza cuatro competencias en una carrera de ciencias: conocimiento, habilidades técnicas, habilidades de comunicación y la originalidad o creatividad [11], coincidiendo

con los planteamientos anteriores, que la creatividad debe ser una de ellas. Adicionalmente, las actividades creativas ligadas a la investigación podría incluir otros aspectos, como la generación de leyes teóricas o modelos [12].

El alineamiento entre los objetivos del Estado ecuatoriano con el reconocimiento de la importancia de la creatividad e innovación en el desarrollo de los países, define una ruta de acción gubernamental que previo a su implementación, debe responder a varias preguntas, una de ellas, si los estudiantes universitarios de las carreras de ingeniería han desarrollado capacidades creativas y de su percepción de su nivel de creatividad es coincidente con esta.

1.1 La percepción propia y la medición de la creatividad

El inicio del interés de medir la creatividad en las personas inició a mediados del siglo anterior, destacado entre ellos Guilford [13]. Entre las pruebas más utilizadas están (1) las pruebas de habilidades de estructura del intelecto de Guilford, (2) el test de asociaciones remotas de Mednick; y (3) la prueba de pensamiento creativo de Torrance [13].

El test de Torrance es la prueba más usada para medir la creatividad en el mundo, y es la referencia de otros similares aplicados a adultos y adolescentes [14]. La prueba valora la creatividad de una persona en relación a la fluidez, entendida como la capacidad para producir ideas; la flexibilidad, la capacidad para abordar situaciones desde diferentes perspectivas; la elaboración; capacidad para desarrollar detalles complementarios a la idea central; y la originalidad, entendida como la capacidad para producir ideas poco frecuentes [15].

La medición de la creatividad no es un proceso simple, porque existe consenso en que la realidad es una realidad compleja [13], porque depende de variables como la edad, ya que se ha demostrado que es más precisa la medición en adultos que en niños o adolescentes [14].

La falta de precisión en la medición de la creatividad ha llevado a un debate con argumentaciones contradictorias que han puesto en duda su validez [16], por ejemplo se han encontrado inconsistencias entre los procesos cognitivos de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad [14].

La complejidad en la medición de la creatividad se repite en la valoración del nivel creativo definido por el propio sujeto. Información empírica lleva a creer que la creatividad puede estar valorada a tareas específicas,

por lo que las respuestas a la definición propia de las capacidades creativas puede ser vaga o inconsistente [17].

En cualquier caso la comprensión de la correlación entre la definición propia del nivel de creatividad y los resultados de la medición de esta, puede conllevar a encontrar elementos que permitan apuntalarla en los centros universitarios.

2. Metodología

El enfoque de la investigación es cuantitativo y el tipo de investigación es un estudio de caso en la Escuela Politécnica Nacional, universidad ecuatoriana reconocida como categoría A, con carreras principalmente de ciencias e ingeniería. La muestra definida para el estudio fue de 30 estudiantes de carreras de grado.

Se aplicó un cuestionario similar al usado por Jurišević [18] para valorar el nivel de creatividad propio en la vida diaria, estableciendo cinco categorías, valoradas desde la percepción de ser una persona sin creatividad hasta el de ser una persona muy creativa.

Para medir la creatividad se utilizó el test abreviado de Torrent, utilizando la valoración propuesta por Ramos [19]. Finalmente con ambos resultados se realizó una correlación entre ambos resultados.

3. Resultados

La percepción del nivel de creatividad propio fue valorada en cinco categorías: persona no creativa, no muy creativa, algunas veces creativa, creativa, y muy creativa. La tabulación de la información es presentada en la Figura 1.

En el histograma se muestra que ningún estudiante se valoró como no creativo o muy poco creativo, y por el otro extremo, solo dos estudiantes de 30 se definieron como muy creativos. La gran mayoría de ellos, el 57%, creen ser personas que algunas veces son creativas y otras veces no en la vida diaria; y el restante 40% se identificó como creativa.

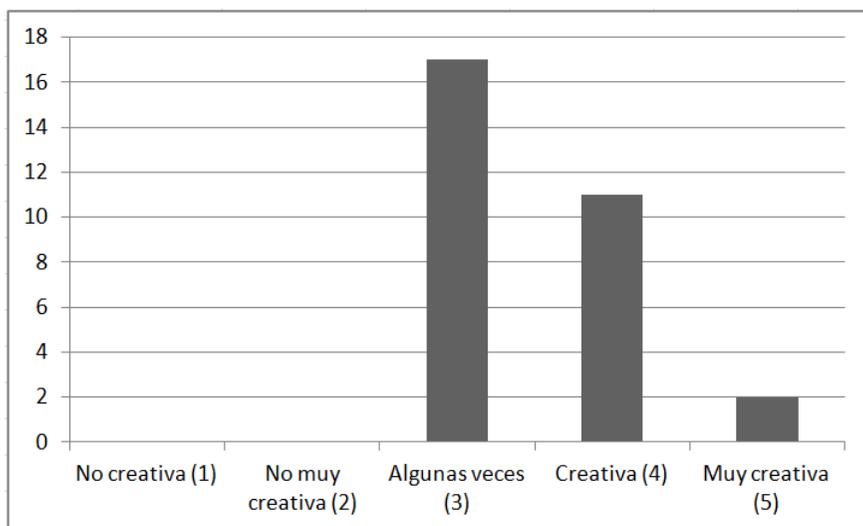


Fig. 1. Histograma con la frecuencia de respuestas a su percepción de nivel de creatividad propio.

Llama la atención que estudiantes para los cuales la habilidad creativa es una de las más importantes en su labor profesional, interpreten como la poseen tan solo parcialmente. La interpretación de este resultado podría tener varias posibles respuestas. Una de ellas la falta de cultura organizacional en la universidad analizada en función de fortalecer este tipo de destrezas, en función de priorizar el desarrollo de conocimientos técnicos.

Posiblemente el ambiente influye en el desarrollo de las capacidades creativas [8] de más de una manera, no solo fortaleciendo las políticas organizaciones de control y castigo al error, sino también fortaleciendo el paradigma existente en la universidad ecuatoriana de que los estudiantes de ciencias e ingeniería son excelentes técnicos, con conocimientos muy avanzados, pero con poco desarrollo en otro tipo de habilidades.

Luego de valorar la creatividad de la muestra de estudiantes de la Escuela Politécnica Nacional se encontró un valor promedio aproximado de seis sobre diez, con una desviación estándar de 1,66. El valor máximo fue de tres sobre 10, mientras que el más alto fue de 10.

Las valoraciones agrupadas por frecuencia son mostradas en la Figura 2. Los resultados demuestran que el nivel de creatividad es diverso entre los estudiantes, que existe un grupo de estudiantes que poseen un alto nivel de creatividad y otro que no lo demuestra. Casi el 50% de los estudiantes

investigados muestra un nivel de creatividad entre 4,1 y 6 sobre 10, que sumados al 16% con valores menores a cuatro, parecería definir que el nivel de creatividad en esta muestra de estudiantes es bajo.

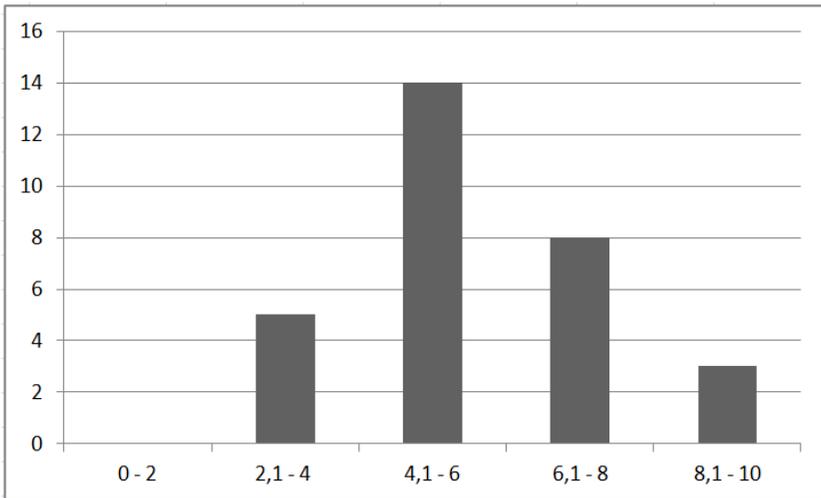


Fig. 2. Resultado de la medición de la creatividad

La correlación entre la definición propio de su nivel creativo y los resultados del test breve de Torrent es mostrada en la figura 3.

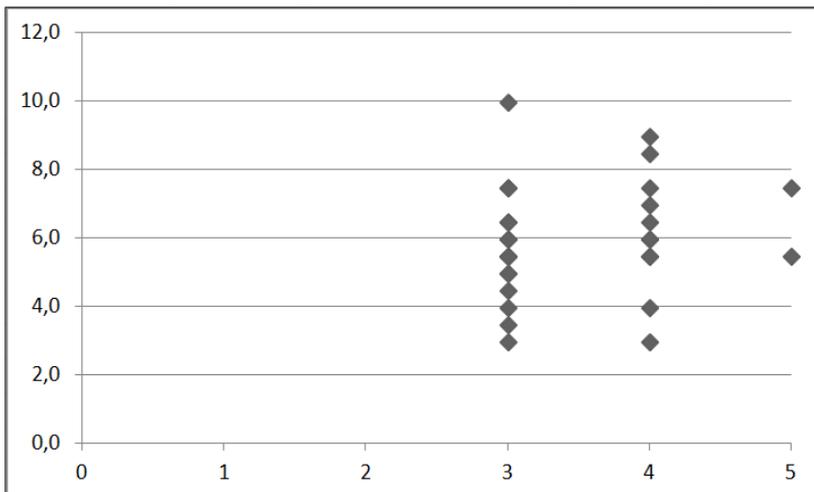


Fig. 3. Correlación entre la percepción de creatividad propia y la valoración resultante del Test de Torrance

Se puede observar que no existe una correlación entre las dos variables, el coeficiente de correlación es de 0,17, valor que demuestra una diferencia grande entre la valoración de la creatividad y el nivel declarado por sí mismo.

4. Conclusiones y trabajos futuros

La valoración de la creatividad es un tema en discusión por alto grado de subjetividad que conlleva. Sin embargo, los estudios empíricos demuestran que su resultado puede ser una información importante en la toma de decisiones.

Para el caso de estudio de los estudiantes de la Escuela Politécnica Nacional, se demuestra que existe una percepción mayoritaria de una capacidad de innovación que se demuestra en la vida diaria en ciertas ocasiones y que en otras no, a pesar de la importancia de esta cualidad en el ámbito profesional.

Los resultados de la medición de la creatividad y su posterior correlación con la percepción propia, demuestra una falta de correlación, que podría ser interpretada a la luz de la poca cultura de creatividad e innovación existente en la universidad.

A pesar de ser un tema indispensable en el ámbito profesional y académico mundial, parece que el contexto ecuatoriano requiere darle mayor importancia para cumplir el anhelo institucional, de trasladar la matriz productiva del Ecuador hacia un modelo basado en el conocimiento.

Estudios posteriores que incluyan una muestra mayor de estudiantes y nuevas variables podrá en el futuro dar mayor claridad a las razones por las cuáles no se encuentra una correlación entre las dos variables estudiadas.

Referencias

1. Banco Mundial: Datos. <http://datos.bancomundial.org>, Accedido el 23 de junio de 2016.
2. SENPLADES: Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. (2013)
3. Ali, M.; Ullah, S.; Khan, P: *Managing Innovation and Technology in Developing Countries*. (2009).
4. Fagerberg, J.: *Technology and competitiveness. Oxford Review of Economic Policy*, 12(3), 39-51 (1996).
5. OECD: *Innovation for Development: a discussion of the issues and an overview of work of the OECD directorate for science, technology and industry* (2012).

6. Abitona, L.: Technology as a Source of Competitive Advantage. *Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015*, 1(1), 1-7 (2015).
7. Althuizen, N.; Wierenga, B.; Rossiter, J.: The Validity of Two Brief Measures of Creative Ability *Creativity Research Journal*, vol. 22, no. 1, pp. 53-61 (2010).
8. Amabile, T.; Conti, R.; Coon, H.; Lazenby, J.; Herron, M.: Assessing the work environment for creativity *Academy of management journal*, vol. 39, pp. 1154-1184 (1996).
9. Alencar, E.; Fleith, D.: Criatividade - Múltiplas Perspectiva, Universidad de Brasilia (2003).
10. Sternberg, R.: The International Handbook of Creativity, Kaufman, J.; Sternberg, R. (Eds.), Cambridge University Press (2006).
11. Loehle, C.: A Guide to Increased Creativity in Research--Inspiration or Perspiration?, *Bioscience*, pp. 123-129 (1990).
12. Heinze, T.; Shapira, P.; Rogers, J.; Senker, J.: Organizational and institutional influences on creativity in scientific research, *Research Policy*, vol. 38, no. 4, pp. 610-623 (2009).
13. Ferrando, M.; Ferrándiz, C.; Bermejo, M.; Sánchez, C.; Parra, J.: Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance, *Psicothema*, vol. 19, no. 3, pp. 489-496 (2007).
14. Almeida, L.; Prieto, L.; Ferrando, M.; Oliveira, E.; Ferrándiz, C.: Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity, *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3, pp. 53-58 (2008).
15. Torrance, E.: The Torrance Tests of Creative Thinking – Norms-Technical Manual Research Edition – Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B, Personnel Press (1996).
16. Laime, M: La evaluación de la creatividad, *LIBERABIT*, vol. 11, pp. 35-39 (2005).
17. Pretz, J.; McCollum, V.: Self-Perceptions of Creativity Do Not Always Reflect Actual Creative Performance, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 8, no. 27-236 (2014).
18. Jurišević, M.: Postgraduate Students' Perception of Creativity in the Research Process, *CEPS*, vol. 1, no. 1, pp. 169-190 (2011).
19. Ramos, T.: Creatividad. [Online]. <https://claudiaroman.files.wordpress.com/2017/02/test-de-creatividad.pdf> Accedido el 2 de febrero de 2017.

Escritura creativa para una educación emocional en las aulas

Pilar García Carcedo
Universidad Complutense
pcarcedo@ucm.es

*...sucede solamente
que soy feliz
por los cuatro costados
del corazón, andando,
durmiendo o escribiendo.*
(Pablo Neruda)

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre los enfoques didácticos necesarios para aproximarse a la literatura en nuestra sociedad digitalizada y se presentan experiencias de escritura creativa en la formación emocional de maestros entre papeles y pantallas. En nuestro grupo de investigación, LEETHi (Literaturas españolas y europeas del texto al hipertexto) llevamos más de diez años desarrollando experiencias sobre la relación entre literatura digital, imagen y escritura creativa en las aulas de todos los niveles educativos. Presentaremos en esta comunicación algunos de las herramientas digitales resultantes de dichas experiencias en la Biblioteca de escritura creativa y digital. Tropos. Finalmente comprobaremos la trascendencia de la escritura literaria en la educación emocional en las aulas de todos los niveles.

Palabras clave: Escritura creativa digital. Educación emocional. Literatura digital. Formación de profesores. Educación Primaria y Secundaria.

Abstract: In this article we discuss some necessary new didactic approaches in order to reach our actual digital society and we present some experiences of creative writing in teachers training. In our research group LEETHi (Spanish and European Literatures) we have been more than ten years developing experiences focused on the relation between technology, arts and pedagogy and we present the results in these pages in the last one Tropos. Creative digital writing Library. Finally we can see the importance of Creative Writing in Emotional Education.

Keywords: Creative Writing. Emotional Education. Digital Literature. Teachers Training. Primary and Secondary Education.

Epígrafes:

I.- Introducción

- 1.- Escritura creativa digital
- 2.- Experiencias en las aulas y Biblioteca digital de escritura creativa Tropos
- 3.- Educación emocional y literatura. Selección antológica
- 4.- Conclusiones

I.- Introducción

*...Tengo, vamos a ver,
que ya aprendí a leer,
a contar,
tengo que ya aprendí a escribir
y a pensar
y a reír
(Nicolás Guillén)*

En la educación del siglo XXI es necesario investigar los cambios que provoca la incursión de los ordenadores en el campo de la lectura y en las escrituras literarias, ya que los procesos de lectura están cada vez más asociados a ese mundo digital, sea a través de obras digitalizadas, de textos literarios escritos específicamente para un soporte digital o a través de blogs, fanfics o redes sociales, ámbitos de ocio especialmente atractivos para la juventud. No se trata solo de un desafío para la literatura, sino también para la enseñanza, los profesores nos enfrentamos al reto de aprovechar esa afición juvenil por la tecnología; ya que es necesario formar mentes creativas en el acceso a la comunicación digital y aprender a conocer las variantes que estos nuevos medios introducen en los modos de lectura y escritura (García Carcedo, 2008 y 2015, Delmiro 2002).

Enumeramos a continuación los objetivos principales de esta investigación-acción sobre escritura creativa que se viene desarrollando en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid:

- Aumentar el placer por la lectura activa de la poesía a través de la escritura creativa en las aulas.
- Crear antologías temáticas para acercarse a cada una de las emociones y a escribir sobre dichas emociones para aprender a controlarlas.

- Interiorizar los recursos retóricos de la poesía.
- Motivar la creatividad a través de la escritura con tecnologías digitales y las remediaciones¹ multimedia.
- Crear y ampliar nuestra Biblioteca digital de escritura creativa: Tropos, Para ofrecer objetos didácticos de aprendizaje online.

1.- Escritura creativa digital

Para escribir poesía en las aulas es necesario empezar con lecturas atentas, con una mirada intertextual que aprenda de los autores precedentes, con el disfrute de la literatura y el placer de las lecturas poéticas. Por eso partimos de antologías temáticas que se utilizarán como modelo literario para talleres de escritura que fomentan el aprendizaje libre a partir de los versos de los maestros cuidadosamente elegidos para tal fin. La escritura creativa afortunadamente viene adquiriendo importancia en la práctica educativa, al menos en Educación Primaria, gracias a la adopción de las propuestas de Gianni Rodari (2002), y de otros talleres literarios como los de Victor Moreno (1995) o Esperanza Ortega (1995) por poner solo dos ejemplos entre los que han contribuido a la renovación de la enseñanza.

La entrada de la imaginación en el proceso de aprendizaje ha sido enormemente beneficiosa y ha venido a paliar el defecto principal de la educación literaria en primaria: la subordinación de los textos literarios a actividades lingüísticas que nada tienen que ver con su constitución específica (Colomer, Teresa, 2010). Escribir, y realizar remediaciones en línea, es desde nuestro punto de vista el mejor método para que los estudiantes se acerquen a la literatura disfrutando de ella y mejorando todas sus capacidades emocionales y empáticas.

Aparte de la evidente motivación que produce a los estudiantes el hecho de convertirse en creadores activos, otro de los objetivos didácticos será el de interiorizar los recursos retóricos, especialmente necesarios en el caso del género poético. Las imágenes están en el núcleo generador del misterio poético, la metáfora es el más frecuente y enriquecedor de los tropos, por eso consideramos el conocimiento de la metáfora en toda su profundidad una herramienta imprescindible para los nuevos escritores de poesía. Partiendo una vez más de modelos literarios, los alumnos

¹ Remediación en términos de nuevos medios digitales, es la representación de un medio en otro. En nuestro caso nos referimos a la re-escritura de modelos literarios utilizando las posibilidades multimedia que ofrecen las nuevas tecnologías (imágenes, sonidos, videos, etc.)

jugarán a crear metáforas a partir de los originales ejemplos lorquianos por ejemplo :

*Las estrellas entornan
sus párpados azules
una vez
y otra vez.*
(O.C., 200)

Después de leer los ejemplos seleccionados, los alumnos crearán libremente una serie de metáforas relacionadas con las estrellas o con otro elemento natural que escojan. A continuación, pueden realiza una lista de objetos o incluso sentimientos que les sugieran una relación con las estrellas o con dicho elemento. Se puede ampliar la lista anterior por medio de una constelación de palabras basadas en los cinco sentidos, en la que las estrellas ocupen el lugar central y alrededor se organicen todos esos conceptos divididos en cinco grupos. Ejemplo e ilustración de una constelación de palabras para generar metáforas de una alumna de magisterio de la Universidad Complutense:

- Estrellas
Tacto: Suaves y ásperas. Hielo e inmensidad
- Gusto: Explosivas y dulces
- Vista: Brillo y oscuridad
- Olfato: Naftalina y escarcha
- Oído: Susurro y musicalidad
- Sensaciones: Tranquilidad, ensoñación, esperanza...



Fig. 1. Constelación de palabras, Irene López

Antes de empezar a escribir metáforas hay que dejarse llevar por las propias emociones y tener en cuenta los cinco sentidos. Como se ha observado en las imágenes lorquianas, la deliberada intención de ilógica sorpresa refleja un hondo espíritu impresionista. Ese subjetivismo conduce a sentir que la verdadera realidad de un objeto no está en el objeto mismo, es decir, en el objeto en sí, sino en el objeto en mí, en la impresión personal que cada uno, poeta o pintor, tiene de las realidades que le rodean.

Dada la extensión de la comunicación no podemos presentar todo el repertorio de actividades propuestas en el marco de la investigación, que pueden sin embargo observarse en la página web Tropos que anunciamos en el apartado siguiente. Terminamos con un solo ejemplo de escritura creativa con versos metafóricos en torno a las estrellas, también de un alumno de la ucm:

*Las luciérnagas de la noche
vecinas de la luna.
Los lunares del cielo.
Las esperanzas de los soñadores.*
(Javier Izaga)

2.- Experiencias en las aulas y Biblioteca digital de escritura creativa Tropos

El proyecto complutense del grupo LEETHi ha pretendido ir más allá de la escritura creativa tradicional para aprovechar las oportunidades de los entornos digitales, se propuso como objetivo fomentar la creatividad en los estudiantes, y futuros maestros de Primaria, a través de la lectura de una selección de textos y de la realización de ejercicios de transformación y de escritura creativa en las aulas presenciales y virtuales. Incluyo a continuación la dirección de una página web en la que se pueden consultar las creaciones digitales resultantes, que van desde los hipertextos, hasta los blogs o los vídeos literarios integrados por el grupo LEETHi en esta Biblioteca digital de escritura creativa : Tropos.



Fig. 2: Web de nuestra Biblioteca digital Tropos

Una página en línea creada por el grupo LEETHi y coordinada por Begoña Regueiro, en la que se ofrecen ejemplos sobre la necesidad de modificar los paradigmas didácticos en base a los cambios de nuestras nuevas sociedades digitalizadas. El objetivo es ofrecer una selección de las creaciones y actividades de remediación literaria de los alumnos de la Universidad Complutense en las Facultades de Educación y Filología, cada uno de los objetos digitales viene explicado en una ficha didáctica para que puedan ser modelos reutilizables en todas las aulas. Pretende ser una red abierta e internacional en la que se pueden incluir las creaciones de calidad de vuestros propios alumnos si os ponéis en contacto con nosotros; es decir, si se desea que los mejores ejemplos de escritura creativa realizados por los estudiantes se conserven y se compartan en la página Tropos . En la Biblioteca Tropos coexisten muchos programas diferentes que han sido utilizados para las creaciones y que pueden resultar de enorme utilidad tanto en la innovación y la apuesta por el aprendizaje activo, como en la potenciación de la escritura creativa.

En estas experiencias la metodología se ha basado en el desarrollo de la escritura creativa digital en entornos de colaboración grupal por varios motivos:

- Fomenta la complicidad con los autores (así como la identificación y valoración de las dificultades de la escritura y de sus recursos y mecanismos).
- Potencia la lectura activa. Aumenta la motivación del Lector-escriptor en internet.
- Aumenta la autonomía del juicio crítico, de la capacidad de análisis y de la empatía con los textos.

Dentro de Tropos se encuentran más de 30 objetos didácticos de escritura literaria digital, desde web o blogs hasta experiencias multimedia de mayor complejidad, siempre para la remediación de los modelos literarios. Uno de los ejemplos más completos y útiles, tanto para las aulas de Primaria como de Secundaria, por la cantidad de recursos y propuestas de escritura creativa que ofrece es <http://lospequenosescriptores.blogspot.com.es/> .

Otra herramienta posible son los video poemas creados con programas sencillos como Windows Movie Maker o con VivaVideo (para teléfonos móviles). Uno de los ejemplos más logrados que se puede encontrar en Tropos es un video basado en el poema de Elsa Bornneman “Ay, qué disparate/ Se mató un tomate”, en el que se lleva a cabo un teatro en el que los protagonistas de los versos son verduras parlantes. También se recopilan ejemplos de escritura creativa utilizando las redes sociales más conocidas. En el Twitter, como con Facebook, se puede dar voz a distintos personajes. Así se hizo en un proyecto cervantino, como se puede ver en este video sobre el “Quijote en whatsapp”, es una buena manera de conseguir que los adolescentes se acerquen a los clásicos con motivación y soltura. La actividad se puede replicar con cualquier obra literaria en las aulas de Secundaria y favorece la empatía del alumnado con los personajes clave de la literatura: <https://www.youtube.com/watch?v=iYqCWX722Pk> .

3.- Educación emocional y literatura

Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices.

(Csikszentmihalyi 1997)

La RAE define emoción como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente, pero en los últimos años se han publicado significativos estudios sobre el tema sobre todo del que se puede considerar el padre de la educación emocional, Bisquerra (2011), pero también de otros autores como Denham (1999), Saarni (1999, 2000), Salmurri (2004), Sastre (1998) y Shapiro (2002). Todos ellos exponen las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y en la capacidad de aprendizaje. Dado que las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un suceso o recuerdo importante, lo que hay que educar es la capacidad de adaptación y comprensión de las emociones propias y ajenas.

Las emociones alteran la atención, hacen subir de rango ciertas conductas de respuesta del individuo y activan redes asociativas relevantes en la memoria. Organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluidas las expresiones faciales, los músculos, la voz, la actividad del sistema nervioso y la del sistema endocrino, a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo. Los diversos estados emocionales son causados por la liberación de neurotransmisor y hormonas, que luego convierten estas emociones en sentimientos y finalmente en el lenguaje. Conductualmente, las emociones sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos alejan de otros; influyen por tanto enormemente en la motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, si la emoción es muy intensa y descontrolada puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión...) (Bisquerra 2015).

Por todo lo anterior resulta crucial trabajar la comprensión y aceptación emocional en las aulas. En educación se ha concedido demasiada importancia a lo racional, al conocimiento y la memoria, tenemos que incluir de forma interdisciplinar la educación emocional en todas las asignaturas, porque si el estado anímico del niño es agitado (triste, nervioso, con miedo...) no podrá centrarse en el aprendizaje. Tiene que aprender a expresar sus sentimientos para entenderlos mejor y poder aceptarlos y mejorarlos. Es imprescindible introducir la concienciación emocional en las aulas, especialmente en Primaria y Secundaria; pero nos hemos dado

cuenta de que a veces no se utilizan para ello textos adecuados, creemos que desde la literatura se pueden lograr resultados mejores y por ello nos hemos implicado en la creación de antologías de los clásicos literarios para acercarse a cada una de las emociones.

En estas páginas insistimos en que se puede mejorar la empatía y la inteligencia emocional a través de la literatura, que al fin y al cabo constituye un compendio universal de todas las emociones humanas, por lo que el proyecto que se ha llevado a cabo en las aulas este año ha sido la mencionada creación de antologías literarias de cuentos y poesías en los que se traten las diferentes emociones. De entre todas las emociones para el trabajo por proyectos cada uno de los grupos de la Facultad de Educación tenía que elegir una de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, ira y miedo) o una de las dos secundarias que hemos seleccionado por su importancia para los alumnos de E. Primaria y Secundaria (celos y amor). A modo de ilustración de los resultados de los proyectos colaborativos se presenta al final de estas páginas solo un par de fragmentos poéticos de cada una de estas seis emociones.

Por otra parte se pueden observar en la Biblioteca Digital Tropos algunos de los resultados finales de dichos trabajos. Presentamos a continuación una breve muestra de la antología poética en torno a cada una de las emociones:

a.- Alegría (Actitud positiva)

Alegría en el gesto del telegrafista al transmitir a una isla lejana (...)
Alegría en el trepidar del tren al ir acercándose a la estación terminal.
Alegría del libro serenamente revisado y terminado .
Alegría del fuego fantaseando caprichos goyescos en la pared.
Alegría de un grito tropezando en mitad del trapecio de metal.
Alegría del aire sin rastro de aviones. Pura y simple alegría de vivir
 (Blas de Otero, Historias fingidas y verdaderas)

defender la alegría como una bandera
defenderla del rayo y la melancolía
de los ingenuos y de los canallas
de la retórica y los paros cardiacos
de las endemias y las academias ...
 (Mario Benedetti, Defensa de la alegría)

b.- Tristeza (Duelo)

*No hay extensión más grande que mi herida,
lloro mi desventura y sus conjuntos
y siento más tu muerte que mi vida.*

*Ando sobre rastros de difuntos,
y sin calor de nadie y sin consuelo
voy de mi corazón a mis asuntos.*

*Temprano levantó la muerte el vuelo,
temprano madrugó la madrugada,
temprano estás rodando por el suelo.*

*No perdono a la muerte enamorada,
no perdono a la vida desatenta,
no perdono a la tierra ni a la nada.*
(Miguel Hernández, Elegía a Ramón Sijé)

c.- Miedo

*El miedo no existe,
No tengo miedo.
Es un color oscuro
que se escapó de un cuento
Y si piensas asustarme,
lo lleva claro.
Si se pone muy negro
yo le echo blanco.
El miedo no existe,
no tengo miedo,
para todas las cosas
hay un remedio.*

(Aurelio González Ovies, El miedo)

*Tengo miedo. La tarde es gris y la tristeza
del cielo se abre como una boca de muerto.
Tiene mi corazón un llanto de princesa
olvidada en el fondo de un palacio desierto.*

*Tengo miedo -Y me siento tan cansado y pequeño
que reflojo la tarde sin meditar en ella...*

Y la muerte del mundo cae sobre mi vida.

(Pablo Neruda, Tengo miedo)

d.- Enfado (Ira)

*...Ningún rasgo de humano sentimiento
En su frente fanática se ve.*

*Sanguinaria la boca, sanguinarios
Los torvos ojos de iracunda hiena,
Con desplegar el labio ya condena,
Con su mirada martiriza ya.
Mudo, pasmado el infeliz Acuña,
La decisión espera de su suerte:
No le acobarda la imprevista muerte...*

(Juan E. Hartzenbuch, El alcalde Ronquillo
y el Obispo Acuña -fragmento)

*Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres
(según las últimas estadísticas).*

*A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo
en este nicho en que hace 45 años que me pudro,
y paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar
a los perros, o fluir blandamente la luz de la luna.
Y paso largas horas gimiendo como el huracán, ladrando
como el perro enfurecido, fluyendo como la leche
de la ubre caliente de una gran vaca amarilla.
Y paso largas horas preguntándole a Dios, preguntándole
por qué se pudre lentamente mi alma,*

(Dámaso Alonso, Insomnio)

e.- Envidia y celos

*Como enjambre de abejas irritadas,
de un oscuro rincón de la memoria
salen a perseguirnos los recuerdos
de las pasadas horas.*

*Yo los quiero ahuyentar. ¡Esfuerzo inútil!
me rodean, me acosan,
y unos tras otros a clavarme vienen
el agudo aguijón que el alma encona.*

(Gustavo A. Bécquer, Rima LXIII: Como enjambre de abejas irritadas)

*A las rubias envidias
porque naciste con color moreno,
y te parecen ellas blancos ángeles
que han bajado del cielo.
¡Ah!, pues no olvides, niña,
y ten por cosa cierta,
que mucho más que un ángel siempre pudo
un demonio en la tierra.*

(Rosalía de Castro, A las rubias envidias)

*¡Oh ponzoñosa víbora escondida
De verde prado en oloroso seno!
¡Oh entre el néctar de Amor mortal veneno,
Que en vaso de cristal quitas la vida!
¡Oh espada sobre mí de un pelo asida,*

(Luis de Góngora, A los celos)

f.- Amor

*Si el hombre pudiera decir lo que ama,
si el hombre pudiera levantar su amor por el cielo
como una nube en la luz;
si como muros que se derrumban,
para saludar la verdad erguida en medio,
pudiera derrumbar su cuerpo,
dejando sólo la verdad de su amor;*

...

*Libertad no conozco sino la libertad de estar preso en alguien
cuyo nombre no puedo oír sin escalofrío;
alguien por quien me olvido de esta existencia mezquina
por quien el día y la noche son para mí lo que quiera,
y mi cuerpo y espíritu flotan en su cuerpo y espíritu
como leños perdidos que el mar anega o levanta
libremente, con la libertad del amor;*

*la única libertad que me exalta,
la única libertad por que muero.*

*Tú justificas mi existencia:
si no te conozco, no he vivido;
si muero sin conocerte, no muero, porque no he vivido.*

(Luis Cernuda, Si el hombre pudiera decir lo que ama)

*¡Qué dulces las uvas dulces!
¡Qué verdes tus ojos claros!...*

*Tú me mirabas, mirabas;
yo comía, grano a grano...
Y de pronto te inclinaste,
y me tomaste en los labios,
húmedos de zumo y risas,
un beso goloso y largo.*

(Ángela Figuera, Otoño)

4.- Conclusiones

Uno de los resultados más importantes de la investigación es la página web TROPOS (<http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos>) nuestra biblioteca digital pensada para la formación de formadores, que contiene ya más de treinta experiencias de escritura creativa digital realizadas por estudiantes de filología y educación en la Universidad Complutense de Madrid, pero que sigue y seguirá enriqueciéndose con nuevas participaciones. En el repositorio, estas experiencias están clasificadas y enriquecidas bajo la denominación de Objetos Digitales de Aprendizaje, a partir de la idea de que “el objeto” propuesto no es el programa informático o recurso técnico utilizado, sino el uso creativo de este en forma de ejercicio de escritura creativa y los materiales que lo enriquecen y surgen a su alrededor para completarlo y explicarlo, es decir, la obra creativa en sí y las fichas didácticas que explican qué metas de aprendizaje se trabajan con el ejercicio y cómo reutilizarlo. De lo que se trata, pues, es de ver de qué manera podemos adueñarnos de los programas, de las plataformas y de las redes sociales que nos rodean para enseñar literatura, siendo conscientes de la necesidad de acercarnos a nuevas formas literarias que pasan por la autoría colectiva, la interactividad y la fusión de códigos multimedia.

Por otra parte se han obtenido también interesantes antologías poéticas para desarrollar el aprendizaje emocional en las aulas, así como actividades de escritura creativa en relación con dichos textos, que serán publicadas junto con el resto de los resultados de la investigación en los próximos libros titulados: *Con los ojos asombrados. El reto de escribir poesía* (Begoña Regueiro y Pilar G^a Carcedo, en prensa) y *Versos en pie de cambio. Educación solidaria y emocional* (Pilar G^a Carcedo).

Bibliografía

- Bisquerra, R. (Coord.) (2011): *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Colomer, Teresa (2010): *La evolución de la enseñanza literaria*, en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/> (Consultado el 31 de enero de 2017).
- Cernuda, Luis (1993): *Poesía completa. Obras completas, Volumen I*. Ediciones Siruela. Edición a cargo de Derek Harris y Luis Maristany. Madrid.
- Csikszentmihaly, M. (1997): *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Grao.
- García Carcedo, Pilar y Regueiro, Begoña (2014): *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas*, GEU, Granada.
- (2017) *Con los ojos asombrados. El reto de escribir poesía*, Ed. UCM (en prensa).
- García Carcedo, Pilar (2008): *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, Granada, Grupo Editorial Universitario (Editora, Grupo LEETHi).
- (2011): *Educación literaria y escritura creativa*, Granada, editorial GEU.
- y Goicoechea, María (2013): *Alicia a través del espejo. Lecturas literarias del siglo XXI*. Salamanca. Grupo de investigación LEETHi (Literaturas españolas y europeas del texto al hipertexto) (Amazon).
- García Lorca, Federico (1997): *Obras completas*, Madrid, Galaxia Gutenberg.
- Gardner, John (2001): *El arte de la ficción*, Madrid, Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja..

- Hernández, Miguel (1992) *Obra completa. Tomo I. Poesía*. Edición crítica de Agustín Sánchez Vidal y José Carlos Rovira, Espasa-Calpe. Madrid.
- Levy, Marc (2001): *Escritura y creatividad: un método para desarrollar ideas originales y resolver problemas en el trabajo*. Paidós.
- Mendoza, A. Y Romea, C. (COORD) (2010): *El lector ante la obra Hipertextual*, Horsori.
- Moreno, Victor (1995): *Taller de cuentos*, Pamplona, Gobierno de Navarra.
- Ortega, Esperanza (1995): *El baúl volador*, Castilla, Libros de la Mora encantada.
- Queneau, Raymond (1987): *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra, 2ª edición.
- Regueiro, Begoña (2015): en “Experiencias de escritura creativa digital. Hacia una alfabetización multimedia” (Consultado el 1 de febrero de 2017) en: https://www.academia.edu/17846858/experiencias_de_escritura_creativa_digital_hacia_una_alfabetizacio_n_multimedia.
- Rodari, Gianni (2002): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Barcelona, Planeta.
- Sanz Cabrerizo, Amelia, “Digital Humanities or Hypercolonial Studies?”, RICT Responsible Innovation, 2013, <<http://torrii.responsible-innovation.org.uk/page-resource/Ethical%20Issues>>, [Consultado el 31/01/2017].
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Sastre, G., I Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

El Hierro, un caso de desarrollo sostenible

Fernando González García

Doctorando Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Torpedero Tucumán, 4 – 28016 Madrid, España

fgg@agendaplus.es

1. Introducción

La Conferencia de París sobre Cambio Climático de 2015 determinó que la atmósfera de nuestro planeta se calienta debido a las emisiones de gases de efecto invernadero producidos por la actividad humana.

El Acuerdo de París marca un giro hacia un mundo nuevo, cuyo objetivo fija por primera vez la necesidad de que el umbral del aumento de la temperatura tienda hacia un aumento de 1,5° C, con el objetivo de salvaguardar los estados insulares, que sin duda son los más amenazados por la subida del nivel del agua (*Acuerdo de París 12/12/2015*).

En línea con este planteamiento, la CCNUCC (Organización de Naciones Unidas a cargo del cambio climático) ya mostraba en 2015 que el calentamiento del planeta se situaría entre 2,7 y 3° C, es decir, por encima del umbral fijado por los científicos. (Agencia Europea de Medio Ambiente. *Brochure N° 2/2015*).

Recientes investigaciones de la Agencia Europea de Medio Ambiente indican que el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático prevé un descenso de la calidad del aire en las ciudades en el futuro.

En muchas regiones del mundo se prevé que el cambio climático afectará a las condiciones climáticas locales, entre ellas la frecuencia de las olas de calor y los episodios de aire estancado. Más luz solar y unas temperaturas más altas pueden no sólo prolongar los períodos de tiempo en que suben los niveles de ozono, sino que también pueden agravar aún más las concentraciones máximas de ozono. En este contexto, el sur de Europa se

verá particularmente afectado ya que hace frente a episodios de excesivo ozono troposférico.

2. Método

Los ámbitos de sostenibilidad considerados por la isla de El Hierro como modelo estratégico son:

- **SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL:**
 - Uso del territorio.
 - Biodiversidad.
 - Usos del agua.
 - Generación de consumo energético.
 - Generación y gestión de residuos.
- **SOSTENIBILIDAD SOCIO-ECONÓMICA:**
 - Actividades productivas y bienestar económico.
 - Población y bienestar social.

Las conclusiones del trabajo se basan en un sistema de indicadores que sigue el siguiente esquema:

- **TURISMO** (área socioeconómica y territorial).
- **MOVILIDAD SOSTENIBLE** (factores ambientales).
- **CAMBIO CLIMÁTICO** (cambio global).
- **SERVICIOS CULTURALES Y TURÍSTICOS** (servicios para los ecosistemas).
- **INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA** (reserva de la Biosfera).

3. Resultados

El Hierro será la primera isla del mundo que se abastecerá al 100% con energías renovables a través de un modelo de gestión energética integrada hidroeléctrica-eólica.

A través de este sistema hidroeólico se consigue transformar una fuente de energía intermitente en un suministro controlado y constante de electricidad, maximizando el aprovechamiento de la energía eólica. Además, este modelo facilitará la integración de la energía eólica en el sistema eléctrico nacional.

Con este proyecto, se evitará el consumo anual de 6.000 toneladas de diésel, lo que equivale a 40.000 barriles de petróleo que tendrían que llegar importados y en barco a la isla. Esto supondrá un ahorro de más de 1,8 millones de euros anuales.

Además, se evitará la emisión a la atmósfera de 18.700 toneladas al año de CO₂, principal causante del efecto invernadero. Ese CO₂ equivale al que podría fijar un bosque de entre 10.000 y 12.000 hectáreas, una superficie equivalente a 20.000 campos de fútbol.

También se evitará la emisión a la atmósfera de 100 toneladas anuales de dióxido de azufre y de 400 toneladas anuales de óxido de nitrógeno, equivalente a las emisiones de un autobús de línea que recorriese 600 millones de kilómetros.

La isla canaria de El Hierro, Reserva Mundial de la Biosfera desde el año 2001, representa un paisaje singular de laderas escarpadas permanentemente azotadas por el viento. Tiene una superficie de 278 kilómetros cuadrados y una población de 10.500 habitantes, en la cual se han puesto en operación medidas complementarias:

1. El micro-bus eléctrico como experiencia piloto de referencia de cara a la replicabilidad de acciones similares en el resto de la flota de autobuses de la isla y ejemplo de buenas prácticas ante la población, con alta visibilidad sobre las ventajas de los sistemas de transporte ecológicos y, en particular, de vehículos con propulsión eléctrica.
2. Contribución a la mejor eficiencia y funcionalidad del sistema eólico-hidráulico mediante la adecuación del vector renovable a las necesidades del transporte.
3. La reconversión progresiva de la flota actual de los automóviles de la isla en vehículos de propulsión eléctrica mediante políticas estratégicas para la compra de vehículos, el reabastecimiento en estaciones de servicio e incentivos fiscales, con la correspondiente evaluación tecnológica.
4. Instalación de una red básica de puntos de recarga para vehículos eléctricos, con la adhesión de establecimientos privados con distintivo de establecimientos verdes.
5. Laboratorio de Sostenibilidad: actividades de I+D en movilidad sostenible y experiencias piloto, aprovechando el estatus de El Hierro como Reserva de la Biosfera. La red viaria de la isla y sus

marcadas pendientes sitúan a El Hierro como un candidato ideal para convertirse en un buen banco de pruebas para vehículos de tracción eléctrica, cuyas características en términos de autonomía y prestaciones presentan todavía limitaciones importantes en los modelos que actualmente se pueden encontrar en el mercado.

4. Conclusión

En un escenario de pleno cumplimiento del Acuerdo de París, la electricidad supondrá más de dos terceras partes del incremento de la energía demandada a lo largo del próximo cuarto del siglo.

Cumplir con los objetivos de emisiones solo será posible a través de una combinación de factores:

- Masiva electrificación de la economía.
- Aportación de más energías limpias, sobre todo hidroeléctrica, eólica y solar.
- Mayor capacidad de almacenamiento, dada la imprevisibilidad natural de la mayoría de tecnologías renovables.
- Incremento de redes de distribución inteligentes.
- Participación activa de los consumidores.

En consecuencia, las inversiones que requiere el sector eléctrico para los próximos 25 años alcanzarán casi el doble de lo invertido en el sector en las últimas tres décadas.

El póster presenta un proyecto que se realiza con criterios de responsabilidad social organizacional desde el punto de vista de Gobernanza y Gestión por parte de la isla de El Hierro. El Plan de Desarrollo de la isla es una muestra de la dimensión transversal de la sostenibilidad, ya que cubre objetivos energéticos (100% de fuentes de generación renovables), de movilidad limpia, de agricultura ecológica de economía circular.

Estación de servicio SALSA para recarga de vehículos eléctricos

Proyecto en curso

*Isabel Guerrero Martín*¹, *Fernando González García*²

¹ Gerente Albufera Energy Storage,
C/ Faraday, 7 - 28049 Madrid, España

² Presidente de la Asociación Fingerplus, Foro de la Economía Verde y Doctorando
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Torpedero Tucumán, 4 – 28016 Madrid, España

isabel.guerrero@albufera-energystorage.com ² fgg@agendaplus.es

1. Introducción

El crecimiento del parque móvil de vehículos ha implicado un notable aumento de la contaminación atmosférica durante los últimos 30 años. Y es en la ciudad donde la situación se vuelve más preocupante ya que la contaminación depende, entre otros factores, de la topografía, la densidad del tráfico, velocidad media y de las condiciones meteorológicas, esto hace que un automóvil térmico consuma en la ciudad cuatro veces más que en una autovía.

Tras la normativa europea Euro 6, que fija los límites de contaminación del transporte, se esconde un perjuicio serio para la salud que ha llevado también a la limitación de valores contaminantes en las ciudades para evitar situaciones de riesgo, como las sufridas en algunas provincias españolas durante este año en repetidas ocasiones.

Estos valores son los siguientes:

- NO₂ por debajo de 40 µg/m³ de media anual - 200 µg/m³ de media en 1h.
- O₃ por debajo de 100 µg/m³ de media en 8h.
- PM₁₀ por debajo de 20 µg/m³ de media anual - 50 µg/m³ de media en 24h.

2. Método

La Estación de Servicio SALSA tendrá un diseño moderno y dispondrá de 14 puntos de recarga para vehículos eléctricos.

Se puede incorporar al sistema un centro de control combinándolo con un sistema de gestión de flotas. Esta combinación supone una clara innovación para mejorar la eficiencia de las flotas y de la infraestructura, mejora de la gestión energética y ahorro de costes. Permitiendo un uso abierto o asociado a unos medios de pago, así como la monitorización de la instalación con integración de una base de datos general para realizar análisis y estadísticas de funcionamiento del sistema.

Los generadores solares seleccionados son tipo traslúcido y de alta eficiencia, ubicados en marquesinas que servirán para proporcionar sombra y protección contra la lluvia a los vehículos en recarga y al menos uno en espera.

3. Resultados

La propuesta presenta un modelo innovador de Estación de Servicio SALSA (Sistema de Auto-Movilidad Limpia con Soporte de Almacenamiento) para recarga de vehículos eléctricos, mediante energías renovables (solar principalmente) y que disponga además de unas áreas de ocio y otras posibles actividades mientras se realiza la recarga.

Esta estación de servicio dispondrá de varias zonas, entre las que se destacan:

- Punto de parada y recarga para vehículos eléctricos con sombra.
- Cafetería y Mini tienda de conveniencia.
- Business Office – área Wifi y de recarga de dispositivos móviles.
- Punto verde de recogida de acumuladores, paneles y móviles.
- Centro de difusión / interpretación / formación.
- Parking de bicicletas eléctricas del sistema BiciMAD.

Tomando las referencias anteriores podemos establecer los siguientes cálculos de mejora de impacto medioambiental:

- Con la energía utilizada diariamente para las recargas, podemos estimar un ahorro anual de emisiones de 36 toneladas de CO₂ (con el mix de generación eléctrico de España).

- Los kilómetros térmicos equivalentes generarían 150 toneladas de CO₂.

Por tanto, tendríamos un ahorro de emisiones de 186 toneladas/año con la implantación de esta solución.

La energía solar generada se consumirá directamente y/o se acumulará para uso posterior, contemplado una autonomía para 2 días.

La Estación de Servicio contiene un Centro de Interpretación sobre Vehículo Eléctrico que permitirá a la sociedad acceder, en las estaciones de servicio para la recarga de sus vehículos eléctricos, a información de gran interés relacionada con el uso, tecnología y ventajas que aporta la conducción de un vehículo eléctrico, tanto en términos de ahorro económico como desde el punto de vista medioambiental.

4. Conclusión

La iniciativa, modelo de negocio innovador en el ámbito de la movilidad urbana de vehículos eléctricos, fomentará el uso de los vehículos eléctricos y constituye una solución aislada de la red eléctrica.

El sistema SALSA aporta gran valor a las actuaciones tendentes a la mejora de la calidad del aire e incremento de posición dentro del ranking de ciudades “limpias”, mediante el concepto de Doble Cero y consistente en:

1. Cero: Impulso de áreas de recarga para vehículos eléctricos, sirviendo como catalizador para incrementar la posibilidad de recarga en zonas estratégicas.
2. Cero: Generación eléctrica mediante fuentes renovables de más del 80% de las necesidades anuales y contratación de respaldo eléctrico con una compañía eléctrica que suministre electricidad de origen “100% verde”.

El Centro de Interpretación sobre Vehículo Eléctrico se compone de las siguientes áreas de conocimiento:

- Normativa y regulación.
- Tecnologías e infraestructuras.
- Fiscalidad.
- Programas de formación.
- Sensibilización ciudadana.

El uso de las TIC's en la Educación Superior para fomentar la competitividad de las empresas turísticas

Beatriz Jiménez¹, Daniel Alonso², José Luis de Godos³

Dpto. de Dirección y Economía de la Empresa, Universidad de León, Facultad de Económicas. Campus de Vegazana s/n. 24007 León, España

beatriz.jimenez@unileon.es dalom@unileon.es jlgodd@unileon.es

Resumen. *Introducción:* El principal objetivo de la iniciativa es proporcionar distintas herramientas, que mejoren las capacidades necesarias para crear y gestionar empresas turísticas de forma eficaz, eficiente, innovadora y creativa. *Metodología:* La metodología propuesta se basa en el uso de las TIC's. Concretamente, los instrumentos utilizados son páginas web, blogs y redes sociales. Los participantes de la iniciativa son 17 estudiantes del Grado en Turismo de una Universidad Española. *Resultados:* Hasta el momento, las páginas web creadas recogen información sobre las diferentes ideas de negocio del sector turístico. Asimismo, todas ellas están vinculadas a distintas redes sociales y blogs. Generando un feedback continuado que permite mejorar la efectividad de los negocios desarrollados. *Conclusiones:* La iniciativa desarrollada permite mejorar de las competencias académico-generales de los estudiantes, y al mismo tiempo les proporciona una visión más cercana de la realidad empresarial, lo que facilitará su incorporación al mercado de trabajo como futuros empresarios.

Palabras clave: Página web, Redes sociales, Blog, Sector turístico, competencias.

Abstract. *Introduction:* The main objective of this initiative is providing different instruments that can improve those required capabilities to set up and manage tourism enterprises in an effective, efficient, innovative and creative manner. *Methodology:* The methodology is based on the use of ICT's. Particularly, the used instruments are web pages, blogs and social networks. A total of 17 students of the Tourism Degree from a Spanish University take part in the project. *Results:* The developed web pages show information about different business ideas on Tourism Industry. Similarly, all these web pages are linked to different social networks and blogs in order to generate a continuous feedback for improving the effectiveness of the developed businesses. *Conclusions:* The main conclusions are related to the enhancement

of the different general-academic competences and the opportunity to obtain a closer vision of the business reality that facilitates students' incorporation to labour market as future entrepreneurs.

Keywords: Web Page, Social Networks, Blog, Tourism Industry, Competences.

1. Introducción

El sector turístico representa alrededor del 10% del PIB mundial, y genera uno de cada once empleos en todo el mundo (aproximadamente 277 millones en total) [1]. Este crecimiento exponencial ha generado la necesidad de buscar profesionales y expertos capaces de gestionar empresas turísticas en un clima de alta competitividad. En este sentido, la iniciativa desarrollada pretende dotar a los estudiantes participantes de las capacidades necesarias para crear y gestionar empresas turísticas en este tipo de situaciones. En concreto, se pretenden trabajar las competencias académicas generales: instrumentales, interpersonales y sistémicas [2], [3]. Por otro lado, tal y como ponen de manifiesto diversos estudios el uso de las TIC y de los diferentes medios audiovisuales contribuyen a mejorar la creatividad e innovación de los estudiantes [4], [5], lo que repercute directamente en la creación y detección de oportunidades de negocio.

La presente iniciativa, pretende ofrecer un valor diferencial frente a los distintos programas de formación y gestión de emprendimientos turísticos desarrollados en escuelas de negocios y centros de formación de todo el mundo. En los últimos años, los distintos organismos han orientado sus programas educativos tanto hacia la gestión como hacia el emprendimiento turístico. De esta forma, han surgido nuevos negocios turísticos asociados a los tradicionales, negocios caracterizados por una alta viabilidad y rentabilidad. Sin embargo, en todos estos casos, la creación de este tipo de negocios ha requerido básicamente de nuevas herramientas tecnológicas [6]. Estas herramientas permiten actuar sobre la estrategia empresarial y/o gestionar negocios turísticos de forma innovadora y eficiente, lo que permite incrementar el valor diferencial de este tipo de empresas [7]. Por otro lado, las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación (web sites, redes sociales, etc.) han descubierto oportunidades de negocio hasta el momento desconocidas [8], [9]. En este sector, la flexibilidad a la hora de adaptarse a las cambiantes necesidades de los clientes es especialmente importante y permite abrir nuevas oportunidades de negocio.

En concreto, la iniciativa desarrollada está centrada en la creación y gestión de la plataforma virtual de una empresa del sector turístico. Así, los estudiantes involucrados deben crear una página web y desarrollar el modelo de negocio y las estrategias asociadas a la misma. Cabe destacar que se trata de una empresa “ficticia” creada por los propios estudiantes. Para ello, deben detectar oportunidades de negocio en el sector turístico a través de las redes sociales, complementando así la formación teórica con la información recogida en este tipo de redes. De esta manera, la iniciativa desarrollada permitirá acercar a los estudiantes a la realidad del sector turístico y ofrecer una simulación controlada de las actividades que tendrán que realizar en un futuro. Por otra parte, se ha detectado que las actividades relacionadas con el uso de las TIC's conllevan una cierta autonomía que puede distraer a los estudiantes del verdadero objetivo de la iniciativa. Así, durante la misma se persigue realizar un continuo seguimiento al trabajo realizado por los estudiantes, lo que permitirá dotar al estudiante de un feedback constante que permitirá resolver los problemas de una forma más eficiente mejorando así sus competencias instrumentales. Adicionalmente, el uso de las TIC's permitirá mejorar la comunicación y las interrelaciones entre los estudiantes [10], [11] lo que contribuirá a mejorar las competencias interpersonales. Finalmente, estudios previos coinciden en señalar que la creación de equipos multidisciplinares, así como la interrelación entre los mismos, mejoran la creatividad y la viabilidad de las ideas de negocio [12], lo que supondrá una mejora en las competencias sistémicas.

2. Método

La presente iniciativa se centra en la creación y gestión de páginas web en el sector turístico y se está desarrollando durante el presente curso académico en de la asignatura Dirección Estratégica del Grado en Turismo de una Universidad española. En concreto, esta actividad representa un 20% de la calificación final del estudiante. En este sentido, a través de la creación y gestión de las páginas web, los estudiantes tienen que ir aplicando los contenidos teórico-prácticos impartidos durante la asignatura. Así, al finalizar la iniciativa, los estudiantes poseerán una visión de conjunto de lo que supone gestionar una empresa turística en la realidad.

En particular, se ha optado por el uso de esta metodología (las páginas web) porque ofrece una serie de ventajas, tales como (1) la posibilidad de seguimiento continuado, ya que periódicamente se pueden ir revisando los avances, en tiempo real, y (2) la posibilidad de interacción entre los

estudiantes, y con el público en general, al poder configurar distintas formas de contacto en la propia web.

Específicamente, centrándose en el desarrollo de la iniciativa, conviene empezar señalando que el editor de páginas web utilizado es Weebly (www.weebly.com), y que se ha elegido (1) por su facilidad de uso, dado su carácter intuitivo para incluir imágenes, textos, vídeos, etc., (2) por las distintas opciones de plantillas que permite que, en general, se pueden adaptar a las necesidades de los estudiantes; y (3) por su gratuidad. Así, dado que no todos los estudiantes tienen las mismas habilidades, y con el fin de observar las dinámicas y la organización del trabajo, se ha planteado como una actividad grupal. En general, con el fin de fomentar la interacción entre los estudiantes de los distintos grupos y controlar el desarrollo del proceso, se les exige que gran parte de los contenidos se articulen en un blog, para poder observar la fecha en que se ha realizado y posibilitar la opción de comentarios.

Por otra parte, también se han establecido los contenidos mínimos que tienen que ir plasmando en sus respectivas páginas web; (1) una portada, dinámica y atractiva, con el nombre de la empresa y una breve descripción de los componentes del grupo; (2) la misión, visión y objetivos generales que se plantean con la empresa en cuestión; (3) los principales stakeholders o grupos de interés con los que plantean relacionarse; (4) los recursos y capacidades fundamentales con los que debe contar la empresa; (5) su estrategia competitiva; y (6) sus potenciales direcciones y métodos de desarrollo, vinculados con el nivel corporativo de la estrategia. Más allá de estos aspectos, los estudiantes tienen la opción de complementar y completar su web con otros contenidos que puedan ser útiles o relevantes. Para el desarrollo de las páginas web, se han planteado varias sesiones de trabajo supervisado en el aula², partiendo de una primera, para aprender a manejar el editor. No obstante, la actividad también se complementa a través del trabajo autónomo de los estudiantes fuera del horario de clase.

Asimismo, cabe subrayar que, dado que se trata de una actividad que se desarrolla a lo largo de todo el semestre, la motivación o la participación de los estudiantes, más allá del gran interés inicial mostrado, puede estancarse en ciertos momentos, por eso, periódicamente, se van planteando

2 Para estas sesiones, los estudiantes deberán llevar un “diario” en el que, de manera informal, reflexionarán sobre el proceso de trabajo, reflejando, por ejemplo, sobre qué aspectos trabajaron, las ideas que discutieron, las fuentes de información que consultaron, etc.

retos, en los que se les da un plazo corto, de dos o tres días, para realizar una determinada actividad, por ejemplo, grabar un vídeo de uno o dos minutos en el que explican de forma atractiva qué pretende su empresa, o bien, elaborar un cuestionario sobre la página Web y vincularlo a sus redes sociales (Facebook, Twitter, etc.), para conocer opiniones o sugerencias del público en general.

De esta forma, la evaluación de esta iniciativa para los estudiantes tendrá en cuenta: (1) los contenidos de la web (el interés de los mismos, la adaptación a las especificaciones propuestas, etc.); (2) las cuestiones formales (que la web sea atractiva, que los textos puedan leerse correctamente, etc.); (3) la originalidad, tanto en las aportaciones de la empresa, como en la utilización de las distintas posibilidades del gestor web; (4) la asistencia y participación en las sesiones de trabajo en el aula; 5) la calidad de los comentarios y críticas a las páginas web de los compañeros; y (6) la presentación final en la que cada uno de los grupos deberá reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a través de esta metodología.

3. Resultados

Los resultados preliminares obtenidos en el presente estudio se recogen en la Tabla. Tal y como se observa en dicha tabla, se han creado cinco páginas web para la gestión de diferentes negocios del sector turístico: (1) un hotel rural que ofrece servicios de alojamiento y spa; (2) tres agencias de viajes, que se diferencian por el público objetivo o segmento de consumidores al que dirigen su oferta de servicios y (3) una empresa de guías turísticos que organizan y ofrecen tours gratuitos. Todas las empresas están constituidas por 3 o 4 socios y actúan a nivel regional, aunque con vistas a ampliar su ámbito de actuación en un futuro, si la evolución tanto de las empresas como del entorno en el que operan así lo aconsejan.

Asimismo, todas las empresas tienen sus páginas web vinculadas a distintas redes sociales, a través de las cuáles los estudiantes van interactuando y aportando comentarios constructivos (ideas, sugerencias, observaciones, etc.) sobre cómo los demás compañeros van desarrollando sus ideas de negocio. De esta manera, a través del feedback recibido los estudiantes pueden ir mejorando los distintos contenidos: misión, visión y objetivos de la empresa, servicios ofrecidos, stakeholders, etc.

Del mismo modo, los blog creados y vinculados a las páginas web, han permitido al profesor evaluar el proceso de aprendizaje mostrado por los estudiantes a lo largo de las distintas sesiones. Dada la finalidad del

blog, la creación de un diario de trabajo, se ha puesto de manifiesto los principales problemas y/o dificultades que han ido surgiendo entre los estudiantes a lo largo de la iniciativa. Ello, permitirá al profesor incidir en aquellos contenidos que no hayan quedado suficientemente asimilados.

Tabla 1. Información sobre las páginas webs creadas por los estudiantes

Nombre Empresa	Número Socios	Tipo de Negocio	Servicios que ofrecen	Ámbito de actuación	Redes sociales
Espejos de Luna	4	Hotel rural	Alojamiento Spa	Regional	Si Facebook Twitter Instagram
DALA Travel	4	Agencia de viajes	Servicios turísticos a medida	Regional	Si Facebook
Conoce León	3	Agencia de viajes	Organización de rutas turísticas	Regional	Si Twitter Facebook
Diamond Travels	4	Agencia de viajes	Viajes de lujo	Regional	Si Twitter Facebook
Enjoy the Trick	3	Empresa de guías turísticos	Tours gratis en la provincia de León	Regional	Si

4. Conclusiones

El crecimiento exponencial experimentado por el sector turístico en los últimos años, hace reflexionar sobre la importancia de contar con profesionales y expertos en la gestión de negocios turísticos en entornos altamente competitivos. Por ello, tal como se ha comentado previamente, el principal objetivo de la presente iniciativa es proporcionar, a los estudiantes participantes y futuros miembros del mercado laboral distintas herramientas, que les permitirá desarrollar las capacidades necesarias para crear y gestionar empresas turísticas de forma eficaz, eficiente, innovadora y creativa. En concreto, la metodología implantada está contribuyendo a que los estudiantes mejoren gran parte de sus competencias académicas generales: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas [2], [3].

Específicamente, la creación y gestión de páginas web ayuda a que los estudiantes desarrollen diversas capacidades instrumentales como, por ejemplo, las cognitivas (análisis y síntesis de información), las metodológicas (organización, planificación y resolución de problemas derivados de la idea de negocio), las tecnológicas (uso adecuado de las TIC para potenciar una gestión más efectiva de sus ideas de negocio) y las lingüísticas (expresión oral y escrita, a través de la información publicada en las web y la presentación final de sus propuestas).

Del mismo modo, esta iniciativa contribuye al desarrollo de competencias de tipo interpersonal. En el ámbito intra-grupos, los estudiantes deben entrenar sus capacidades para saber cómo trabajar en equipo y comunicarse de forma efectiva con los demás. Es decir, para poder avanzar de forma satisfactoria en sus respectivos proyectos de negocio, dichos estudiantes tienen que interactuar, tomar decisiones (determinar roles, repartir tareas y responsabilidades, decidir qué contenido incluir y cómo hacerlo, etc.) y enfrentarse a situaciones que tendrán que saber gestionar de forma adecuada. Por su parte, la interacción y cooperación inter-grupos se puede alcanzar a través del uso de los blogs y de las distintas redes sociales a las que están vinculadas las páginas web creadas. El uso de estas herramientas permitirá a los estudiantes desarrollar una mayor capacidad crítica y auto-crítica, y mejorar su capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad, lo que es especialmente relevante en el ámbito del sector turístico.

Finalmente, la iniciativa puede ayudar a que los estudiantes desarrollen y/o mejoren gran parte de las competencias sistémicas, tales como la capacidad para relacionar y aplicar conocimientos teóricos a la práctica, las habilidades de investigación (identificación adecuada de la información necesaria y las fuentes de información a utilizar), el aprendizaje continuo, la creatividad, el liderazgo, la habilidad para trabajar de forma autónoma, la capacidad para diseñar y gestionar proyectos, el espíritu emprendedor y la motivación por llevar a cabo proyectos de calidad.

5. Citas y referencias

World Bank: World Bank Group Forum Highlights the Economic Power of Tourism. <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2015/12/11/world-bank-group-forum-highlights-the-economic-power-of-tourism> (2015) Accedido el 24 de marzo de 2017.

Escalona, A.I.; Loscertales, B.: *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio*

- Europeo de Educación Superior*. Prensas Universitarias de Zaragoza (2005).
- Parvu, I.; Ipate, D.M.; Mitran, P.C.: Identification of employability skills e starting point for the curriculum design process. *Economics, Management, and Financial Markets*, Vol. 9, No. 1, pp. 237-246 (2014).
- Loveless, A.; Burton, J.; Turvey, K.: Developing conceptual frameworks for creativity, ICT and teacher education. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 1, No. 1, pp. 3-13 (2006).
- Jain, R.; Agrawal, R.: ICT Education and training services: Current scenario and future prospects in India. *Vision: The Journal of Business Perspective*. Vol. 11, No. 2, pp. 41–55 (2007).
- Añón-Higón, D.: The impact of ICT on innovation activities: Evidence for UK SMEs. *International Small Business Journal*, Vol. 30, No. 6, pp. 684-699 (2012)
- Corti, E.; Torello, R.I.: Promoting ICT Entrepreneurship in the Campania Region of Italy. *Industry and Higher Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 33 – 37 (2016).
- Kahar, R.; Yamimi, F.; Bunari, G.; Habil, H.: Trusting the Social Media in Small Business, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 66, pp. 564-570 (2012).
- Kolokytha, E.; Loutrouki, S.; Valsamidis, S.; Florou, G.: Social media networks as a learning tool. *Procedia Economics and Finance*, Vol. 19, pp. 287-295 (2015).
- Kirkup, G.; Kirkwood, A.: Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching—a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, Vol. 30, No. 2, pp. 185-199 (2005).
- Beauchamp, G. Kennewell, S.: Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, Vol. 54, No. 3, pp. 759-766 (2010).
- Vissers, G.; Dankbaar, B.: Creativity in Multidisciplinary New Product Development Teams Authors. *Creativity and Innovation management*. Vol. 11, No. 1, pp. 31-42 (2002).

Las Competencias Emprendedoras de los Jóvenes desde la Perspectiva de los Docentes

Richard M. Mababu¹, Raquel García Revilla²

¹ Departamento de Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos, Universidad a Distancia de Madrid, Crtra. de la Coruña, KM 38.500 - Vía de Servicio, nº 15 Collado Villalba 28400 – MADRID, España

² Departamento de Empresas y Actividades Turísticas. Universidad a Distancia de Madrid. Crtra. de la Coruña, KM 38.500 - Vía de Servicio, nº 15 Collado Villalba 28400 – MADRID, España

richard.mababu@udima.es, mercedesraquel.garcia@udima.es

Resumen. La formación juega un papel determinante en el desarrollo de las competencias emprendedoras en los jóvenes ya que el emprendimiento requiere una confluencia de las competencias personales, genéricas, específicas, transversales, etc. Los docentes tienden a priorizar algunas de ellas sobre otras en sus programas formativos. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar las competencias emprendedoras en los jóvenes desde la perspectiva de los docentes. La muestra ha consistido en 230 docentes de diferentes programas formativos relacionados con el emprendimiento. Los participantes han destacado y clasificado las competencias más relevantes para el emprendimiento de los jóvenes. Asimismo, aseguran que los programas formativos de emprendimiento de los centros universitarios contribuyen a desarrollar no solamente las competencias emprendedoras de los jóvenes sino también les ayudan a mejorar su percepción de los aspectos importantes de la iniciativa emprendedora. Se presentan algunas implicaciones prácticas y líneas de investigación futuras.

Palabras clave: Emprendimiento, Jóvenes, Competencias, Docentes, Formación.

1. Introducción

Existe un creciente interés por el emprendimiento, no solo por parte de la administración pública o gobiernos como una herramienta para crear riqueza, promover el empleo y consolidar el bienestar, sino también por parte de las personas que optan por convertirse en empresarios. Algunos perciben el emprendimiento como la alternativa ante la falta de empleo

y otros como una opción para incrementar sus ingresos y conseguir una mayor autonomía, independencia y auto-realización. El emprendimiento de los jóvenes es la clave para el desarrollo social y económico de un país o de una región. Emprender implica poner en marcha una actividad, una obra o un negocio que requiere cierta capacidad de detección de oportunidades, de toma de decisiones y de asunción de riesgos moderados. En esta línea, el emprendimiento se caracteriza por la capacidad de innovación de modo que el emprendedor es aquello que crea una nueva empresa, que trata de romper con la forma tradicional de hacer las cosas, propone un producto o servicios que aportan valor añadido, y que rompe con las rutinas establecidas [1]. Éste es precisamente el planteamiento que propuso Schumpeter que resaltaba la importancia del empresario en los negocios, poniendo de manifiesto su rol para fomentar la inversión y la innovación que son dos claves de la prosperidad o progreso desde el punto de vista empresarial y socio-económico. Por lo tanto, el emprendimiento hace referencia a la capacidad para realizar proyectos empresariales en un entorno de oportunidades identificadas, con la suficiente determinación para organizar los medios y recursos para aplicarlos [2]. Cabe poner de relieve que la iniciativa emprendedora no se limita solamente a la puesta en marcha de nuevos proyectos, sino también que se manifiesta en la capacidad para generar nuevas ideas, superar los retos y alcanzar las metas en las empresas ya existentes y en los diferentes ámbitos de la sociedad [3]. En el caso de Europa, la Unión Europea ha tomado varias iniciativas para fomentar la capacidad emprendedora en los jóvenes. Las autoridades europeas consideran que la iniciativa emprendedora es una de las competencias principales para lograr que la Unión Europea sea la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social [4].

1.1 Los jóvenes y el emprendimiento

Los jóvenes constituyen un colectivo clave que impulsa el desarrollo socio-económico de un país y garantiza la prosperidad de cara al futuro. Por eso, dotar a los jóvenes de competencias emprendedoras es asegurar el futuro de la sociedad. Las actuaciones de la persona emprendedora ligadas a la creación y desarrollo de empresas constituyen una base para las economías, una ayuda indispensable para el mercado laboral y un pilar esencial para la promoción social y el bienestar. Dada la importancia de creación y

desarrollo de empresas en la economía y en el bienestar de los ciudadanos, muchas organizaciones como el Banco Mundial, la Organización Internacional de Trabajo o la Unión Europea siguen impulsando continuamente programas para fomentar la creación de empresas y promover la cultura empresarial entre la población en general y entre los jóvenes en particular [5]. En este sentido, la formación de los jóvenes en el emprendimiento es un paso imprescindible para alcanzar el desarrollo social y económico, promoviendo la creación de empresas y fomentando el auto-empleo.

2. Las competencias clave para el emprendimiento de los jóvenes

La competencia es la capacidad para utilizar los conocimientos, habilidades necesarias en situaciones de la vida cotidiana (en el trabajo, escuela, ocio, etc.) y que incluye también actitudes requeridas ante las personas, las cosas o circunstancias. En el caso de los jóvenes, el planteamiento formación en competencias es crucial para dotarles de herramientas que desarrollen su personalidad, además de sus conocimientos, habilidades y actitudes. Las competencias clave para el emprendimiento son aquellas que se centran en el desarrollo de la personas (competencias individuales o psicológicas), en la adquisición de conocimientos técnicos y estratégicos (competencias técnicas o específicas), y aquellas que permiten al individuo desenvolverse en la vida diaria (competencias transversales). Por lo tanto, se requiere empezar a desarrollar las competencias ligadas al emprendimiento desde la edad temprana en los niveles de la educación infantil, primaria y secundaria, que se deberán culminar en la formación universitaria. Una competencia se adquiere, se desarrolla, y se mantiene mediante la formación. Pero, al mismo tiempo, puede llegar a ser obsoleta, perderse, reducirse o simplemente dejar de estar disponible si no se pone en aplicación en diferentes contextos de la vida cotidiana. El desarrollo del espíritu emprendedor requiere la formación a lo largo de la vida.

3. Objetivos del estudio

El objetivo de este estudio es analizar las competencias emprendedoras en los jóvenes desde la perspectiva de los profesores/formadores. Existe una amplia bibliografía sobre la incidencia de la educación o formación en el emprendimiento, pero faltan todavía más estudios empíricos para establecer la relación entre el emprendimiento y la formación, particularmente en la adquisición de competencias emprendedoras. En este contexto, se

necesita avanzar en la investigación para alcanzar una mayor comprensión acerca de cómo los programas formativos impulsan la adquisición de las competencias emprendedoras. En esta línea, en este estudio, se han analizado las competencias necesarias para el emprendimiento de los jóvenes a partir de lo que plantean los profesores o formadores.

4. Método

4.1 Muestra y procedimiento

La muestra de este estudio consistió en 230 participantes que son todos docentes de diferentes programas de carácter universitario y no universitarios relacionados con el emprendimiento. El 51% de los participantes son varones y 49% son mujeres, con la edad comprendida entre 24 y 65 años ($SD = 9,46$). Todos son docentes con más de 3 años en formación de los estudiantes en el emprendimiento. La técnica de muestreo utilizado fue no probabilística de tipo intencional. En este caso, la muestra se obtiene atendiendo a criterios de disponibilidad, de comodidad, de economía, etc., procurando que la muestra obtenida sea más representativa posible. En todo momento, los participantes fueron informados del objeto de la investigación y del carácter confidencial de los datos obtenidos.

4.2 Instrumento

Para conseguir los objetivos de este estudio, se elaboró un cuestionario que recoge las principales competencias ligadas al emprendimiento obtenidos a partir de los principales estudios sobre este tema. Las variables a evaluar están agrupadas en tres dimensiones principales que son las competencias individuales (o *individual Skills*), las competencias específicas técnicas (o *knowledge/hard skills*), y las competencias instrumentales o transversales (*soft skills*). La encuesta invitaba a los participantes a valorar las competencias en función de su importancia relativa o contribución en el desarrollo del emprendimiento, en una escala de tipo Likert de 1 a 10, donde el 1 era una valoración baja y 10 la más alta.

5. Resultados

El análisis empírico de los resultados se basa en las puntuación media (y su correspondiente desviación típica), para posteriormente establecer la importancia relativa o el rango (o *ranking*) de las competencias según los docentes. A continuación se presentan el resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 1. La importancia relativa de las principales competencias individuales para el emprendimiento.

	Ranking de competencias individuales	Media	DT
1	<i>Autoconocimiento.</i> Capacidad para conocer sus propios estados internos, recursos (fortalezas, debilidades,...), preferencias, intuiciones y saber utilizarlas para orientar su toma de decisiones.	9,85	7,41
2	<i>Creatividad, innovación & espíritu emprendedor.</i> Capacidad de generar ideas nuevas ideas y de ponerlo en práctica o de emprender.	9,78	6,67
3	<i>Pensamiento crítico.</i> Capacidad para evaluar todo con una mirada crítica.	9,16	5,33
4	<i>Autonomía o independencia.</i> Capacidad para la realización personal, seguridad o libertad para alcanzar los objetivos.	9,04	6,56
5	<i>Toma de decisiones.</i> Capacidad de toma de decisiones.	9,01	6,34
6	<i>Asunción de riesgos moderados.</i> Capacidad de asumir riesgos moderados.	8,95	5,23
7	<i>Orientación a las oportunidades.</i> Capacidad para identificar oportunidades.	8,90	6,18
8	<i>Tolerancia a la ambigüedad.</i> Capacidad para gestionar el umbral de incertidumbre o situaciones confusas no resueltas has encontrar la mejor solución sobre un tema concreto.	8,85	7,36
9	<i>Locus de control.</i> Capacidad de control interno para controlar los elementos externos. Necesidad de control interno.	8,72	7,45
10	<i>Aprendizaje.</i> Capacidad para aprender, sobre todo de los errores.	8,00	6,37
11	<i>Responsabilidad.</i> Capacidad para cumplir con las obligaciones.	7,44	7,03
12	<i>Motivación o Necesidad de logro.</i> Capacidad para motivarse y realizar las actividades por el deseo o gusto de hacerlas (motivarse más allá de los factores extrínsecos).	7,31	5,39
13	<i>Confianza en su potencial.</i> Capacidad de auto-confianza.	7,22	4,67
14	<i>Empatía.</i> Capacidad para percibir lo que sienten los demás o capacidad de captación de necesidades, sentimientos, e intereses de las demás personas para cultivar la afinidad y marco de comprensión mutua.	6,68	7,12
15	<i>Autorregulación o control de sí mismo.</i> Capacidad para manejar las emociones o estados internos, impulsos y recursos.	6,13	5,18

La Tabla 1 presenta la importancia relativa o el *ranking* de las competencias individuales para emprendimiento que recogen las habilidades cognitivas o psicológicas asociadas a las competencias de personas emprendedoras y/o de la personalidad. Según los docentes, la formación para el emprendimiento debe empezar por enseñar a los estudiantes a auto-conocerse ya que el auto-conocimiento es el punto de partida más importante para el emprendimiento, seguido de la creatividad, innovación y espíritu emprendedor, del pensamiento crítico, autonomía o independencia, capacidad de toma de decisiones, capacidad de asunción de riesgos (moderados), capacidad para identificar oportunidades de negocio, tolerancia a la ambigüedad, capacidad para aprender, particularmente de sus errores, etc. Asimismo, ponen de manifiesto la capacidad para motivarse (auto-motivación), o de estimular a los demás a la acción para conseguir un objetivo específico, la confianza en sus capacidades, empatía y la capacidad para manejar las emociones o estados internos, impulsos y recursos.

Tabla 2. La importancia relativa de las principales competencias específicas o técnicas (*Knowledge/hard skills*).

	Ranking de competencias específicas o técnicas (Knowledge/hard skills)	Media	DT
1	<i>Conocimientos técnicos</i> del área específica del negocio. Capacidad para saber (conocimiento), saber hacer (aptitudes) y querer hacer (actitudes).	9,55	4,61
2	<i>Operatividad de idea de Negocio.</i> Capacidad para convertir una idea en un plan de negocio viable.	9,23	6,62
3	<i>Financiación.</i> Capacidad para la gestión financiera.	9,00	7,45
4	<i>Captación y Gestión del talento.</i> Capacidad para captar y contratar a las personas y gestionar las personas.	9,00	6,06
5	<i>Aspectos legales.</i> Capacidad para comprender, asimilar y aplicar los aspectos legales de la empresa.	8,84	5,47
6	<i>Conocimiento del mercado.</i> Capacidad para diferenciar la estructura del mercado	8,11	4,19
7	<i>Marketing y comercialización.</i> Capacidad para presentar los productos o servicios y asegurar su penetración en el mercado.	8,03	6,18
8	<i>Logística y producción.</i> Capacidad de organizar el sistema de abastecimiento y productivo.	7,94	7,48

En la Tabla 2 se muestran la importancia relativa de las competencias técnicas o específicas según los docentes. En este sentido, consideran

que los conocimientos técnicos o académicos en el área específica en que se pretende desarrollar un negocio son sumamente importante. Destacan también la capacidad de convertir una idea en un plan de negocio así como la capacidad de gestión financiera, la capacidad de captación y gestión de personas, la capacidad en aspectos legales, los conocimientos sobre el mercado en que pretenden instalar el negocio. Además, la capacidad de marketing y comercialización y la capacidad para organizar el sistema de logística y producción completan las competencias técnicas o específicas que contribuyen al emprendimiento.

Tabla 3. La importancia relativa de las principales competencias instrumentales o transversales (*soft skills*)

	Ranking de competencias instrumentales o transversales (<i>soft skills</i>)	Media	DT
1	<i>Liderazgo.</i> Capacidad de liderar al grupo de personas y proyectos.	9,72	6,35
2	<i>Organización y planificación.</i> Capacidad de planificación y organización.	9,54	4,87
3	<i>Trabajo en equipo.</i> Capacidad para trabajar equipos y personas con diversidad	9,11	7,06
4	<i>Gestión de recursos y del tiempo.</i> Capacidad para la utilización racional de los recursos disponibles y del tiempo para asumir una labor	9,06	6,57
5	<i>Establecimiento de prioridades.</i> Capacidad para priorizar con sensatez objetivos en función de su grado de importancia y urgencia.	9,00	6,18
6	<i>Ética y deontología profesional.</i> Capacidad para la práctica profesional de conformidad con la ética y deontología profesional.	8,82	6,34
7	<i>Comunicación oral y escrita.</i> Capacidad para interactuar y comunicarse.	8,64	5,19
8	<i>Negociación.</i> Capacidad de negociación para gestionar.	8,33	4,77
9	<i>Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales.</i> Capacidad para uso racional de recursos y de proteger el medio ambiente, preocupándose por el impacto de la actividad empresarial en las personas, animales y medio ambiente.	8,20	6,54
10	<i>Lenguas extranjeras.</i> Capacidad para comunicarse en otra lengua, diferente su idioma materno.	8,09	7,33
11	<i>Diversidad y multiculturalidad.</i> Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales con personas sin ningún tipo de discriminación o inclusión por motivos de género, raza, religión, origen, etc.	7,72	5,62

	Ranking de competencias instrumentales o transversales (soft skills)	Media	DT
12	<i>Búsqueda de información.</i> Capacidad para la búsqueda y utilización de información específica, utilizando diferentes fuentes posibles.	7,64	5,05
13	<i>Uso de las tecnologías.</i> Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías e Internet como instrumento de trabajo.	7,59	6,42

La Tabla 3 proporciona la importancia relativa de las competencias instrumentales o transversales según las puntuaciones medias obtenidas. Desde la perspectiva de los docentes, la capacidad de liderazgo es un elemento fundamental, seguido de la capacidad de organización y planificación. Asimismo, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de gestión de recursos y del tiempo, la capacidad de establecer prioridades, la ética y deontología profesional, la comunicación oral y escrita son algunas de las competencias clave para el emprendimiento. La importancia relativa de las competencias transversales o instrumentales se completa con la sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales, la capacidad de dominar algunas lenguas extranjeras, la diversidad y multiculturalidad, la búsqueda de la información y el uso de las tecnologías.

6. Discusión y Conclusiones

El desarrollo de las competencias resulta sumamente importante para el emprendimiento en los jóvenes. Cabe poner de manifiesto que la formación para el emprendimiento enseña a los jóvenes no solamente a poner en marcha un proyecto de empresa o de negocio sino que les prepara también para la vida porque la iniciativa emprendedora es fundamental también en otras facetas de la vida tanto en el mundo empresarial como en la sociedad en su conjunto. Sin entrar en el debate de si el empresario nace o se hace, el objetivo de este estudio se centró en determinar las competencias más destacadas en el emprendimiento desde la perspectiva de los docentes. El emprendimiento exige al individuo una serie de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que requieren imperiosamente la movilización de los recursos personales (competencias individuales), recursos técnicas (competencias técnicas), y recursos específicos (competencias transversales). Cabe resaltar que para estimular el emprendimiento en los jóvenes, es indispensable enfocar la formación desde una perspectiva innovadora que estimule el pensamiento creativo, promueva el auto-

conocimiento y el sentido de auto-realización, además de desarrollar las otras competencias claves ligadas a la iniciativa empresarial como las competencias técnicas o *hard skills* y las competencias transversales o *soft skills*. Los formadores o docentes establecen una importancia relativa y priorizan algunas competencias sobre otras a la hora de plantear la formación para el emprendimiento. A nivel de las competencias individuales o personales, los docentes resaltan la importancia de enseñar a los jóvenes a conocerse (sus puntos fuertes y débiles) como personas. Además, la formación debe centrarse en impulsar la creatividad, innovación y el espíritu emprendedor entre otras cosas. A nivel de las competencias técnicas o específicas los docentes ponen de relieve la necesidad de centrar la formación en los conocimientos técnicos así como sobre la capacidad para operativizar la idea de negocio, conocer las vías de financiación, captación y gestión del talento, aspectos legales, etc. En cuanto a las competencias específicas, la formación debe centrarse de manera prioritaria a impulsar, entre otras, la capacidad de liderazgo, la capacidad de organización y planificación, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de gestión de recursos disponibles y del tiempo, la capacidad de establecimiento de prioridades. Este estudio tiene unas implicaciones relevantes sobre las estrategias formativas de los jóvenes emprendedores. La formación para el emprendimiento de los jóvenes debe desarrollar y estimular las competencias ligadas a las conductas emprendedoras, teniendo en cuenta el conjunto del programa. El emprendimiento es una dimensión multidimensional que requiere un planteamiento integral para conseguir una formación que estimule y desarrolle las competencias requeridas para la acción empresarial. De cara al futuro, se necesitan más estudios empíricos con diferentes actores (jóvenes, docentes, empresarios, políticos, etc.) para perfilar las competencias clave a desarrollar para el emprendimiento de los jóvenes.

Referencias

1. Kuratko, D. *Entrepreneurship. Theory, Process and Practice*. Boston, MA: Cengage Learning, (2017).
2. Gutiérrez, F. Desarrollo local endógeno y el papel de las universidades en la formación de cultura emprendedora e innovadora en territorios socio-deprimidos. *Laurus Revista de Educación*, vol. 12, (22), pp. 140-152 (2006).
3. Alemany, L.; Urriolagoitia, L. Iniciativa emprendedora y los jóvenes en España. *ICE Empleo Juvenil*, vol. 881, pp. 101-120 (2014).

4. Comisión Europea. *La iniciativa emprendedora en la Enseñanza Superior, especialmente en Estudios no empresariales*. Comisión Europea. Dirección General de Empresa e Industria. Bruselas: Comisión Europea (2008).
5. Mababu, R. El Comportamiento del Empresario: Aproximación a las Características personales del Emprendedor en las PYME. *Revista CEF Trabajo y Seguridad Social. Recursos Humanos y Casos Prácticos*, vol. 324, pp. 131-164 (2009).

La importancia de la web como medio propio de comunicación en la promoción de los destinos turísticos

Victoria Martín Martín

Escuelas de Turismo, Publicidad, Marketing y Relaciones Públicas

CENP. Joaquín María López 60-62. 28015 Madrid. España

victoria.martin@nuevasprofesiones.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Nebrija. C/Sta. Cruz de Marcenado, 27. 28015 Madrid

vmartin@nebrija.es

Resumen. Las páginas web turísticas de las Comunidades Autónomas juegan un papel cada vez más importante en la creación de marca de los destinos turísticos.

La sociedad evoluciona hacia la plena utilización del medio online en cuanto al sector turístico se refiere, el usuario recurre a la web para conseguir información, pero también necesita poder interactuar con la página, vivir una experiencia previa al viaje y por supuesto poder reservar y comprar con total facilidad y seguridad. Por tanto, las organizaciones de marketing de los destinos (OMD) deben seguir en la línea de potenciar al máximo todos los recursos y oportunidades que les brinda su web turística.

El resultado del análisis de contenido de estas páginas desvelará si se han optimizado todos los recursos con los que cuenta el medio propio desde el punto de vista de la promoción turística y la creación de branding.

Palabras clave: Medio propio, Web turística, Comunidades Autónomas, Destinos turísticos, Branding, Organizaciones de Marketing de los Destinos, Promoción turística.

Abstract: The Autonomous Communities tourism web sites play an increasingly relevant role in the brand development of tourism destinations.

Society moves towards the full implementation of the online media in regards to the tourism sector. The user turns to the web to obtain information, but they also need to be able to interact with the site, anticipate an experience prior to travelling and, of course, be able to book and purchase easily and safely.

For this reason, marketing organizations in the destinations (MOD) should continue to maximize all the resources and opportunities available to them through their tourism web.

The result of the analysis conducted in these pages will reveal whether all the resources offered by their own media have been optimized from the perspective of tourism promotion and branding establishment.

Keywords: Own Media, Tourism web, Autonomous Communities, Tourism Destinations, Branding, Marketing Organizations in Destinations, Tourism Promotion.

1. Introducción

El presente trabajo pretende ser una continuación de la tesis doctoral “La eficacia de internet como medio de comunicación en el sector turístico español. El branding en los web turísticos” (Martín, 2013), [1] cuyo objetivo fue el estudio de las páginas web oficiales de turismo de las 17 Comunidades Autónomas Españolas. Se analizaron para comprobar su viabilidad comunicacional y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles para generar branding de los destinos. Además de este análisis de contenido de cada una de las páginas web, para el que se utilizó un modelo de 17 factores (técnicos y creadores de branding), se llevó a cabo también un estudio del emisor, entrevistando a cada uno de los responsables de las web turísticas y por último, un estudio del receptor del mensaje turístico en internet, donde se investigaban sus preferencias a la hora de enfrentarse con una web turística.

Las conclusiones principales que propician la revisión de las web en el presente trabajo fueron las siguientes:

- La mayoría de los destinos turísticos no establecían diferencias en sus web a pesar de que sus destinos eran y son únicos.
- No se aplicaban estrategias de branding en la web, ya que no se utilizaban todos los recursos que brinda este medio al sector.
- Muchas páginas se limitaban a servir como plataformas de información acerca de la comunidad como destino. Así lo entendían también la mayoría de los responsables de crearlas “*como un servicio público*”.
- Las Comunidades autónomas y sus web turísticos sí estaban preparados para la masiva utilización del medio desde el punto de vista de la comercialización, pues sí contaban con la mayoría de los factores técnicos analizados (central reserva, posicionamiento SEO, buscadores, Etc.)
- Las organizaciones de marketing de los destinos (OMD) adquieren gran relevancia, ya que el turismo es una de las principales

fuentes de la economía española, esto se debe tener muy presente a la hora de optimizar los grandes recursos que tienen a su alcance como son sus propias web.

- El branding del destino turístico está formado por los elementos propios de creación de marca, más las experiencias vividas en la web, incluyendo la usabilidad y la interacción.

Las web 2.0 son uno de los medios propios más poderosos con los que cuentan las empresas e instituciones a la hora de crear branding, ya que es donde el usuario acude para buscar información sobre esa marca, empresa o institución, y solo en la web es posible una comunicación fluida con el usuario del medio y por lo tanto obtener una retroalimentación del público al que queremos llegar. Debemos tener en cuenta que el comportamiento que tiene el consumidor en internet es diferente al de los medios offline, por primera vez es el individuo el que sale a buscar a la marca y no la marca la que busca al consumidor.

La web es un soporte de comunicación por objetivos perfectamente capaz de soportar los elementos de creación de branding que se incluyen en otros medios, ya que no solo cuenta con las mismas características técnicas para ello, sino que supera muchas de las limitaciones de los medios tradicionales, como interactividad, globalidad, comercio electrónico, Etc.

1.1 Revisión literatura: internet, medio propio, marca turística, branding

Internet, en la actualidad, continúa su evolución dentro del sector turístico para convertirse en la mejor fuente de información donde inspirarse, buscar y planificar las vacaciones. Según un informe de TNS, [2] el 75% de los viajeros reserva sus vacaciones a través de canales online, independientemente de sus conocimientos digitales.

Internet ha ido cobrando mayor importancia en el modus operandi de la comercialización de los destinos turísticos, hoy en día, cada pantalla, no solo el ordenador, sino la tablet, y sobre todo el móvil, se convierten en un canal de comercialización y distribución en cualquier lugar, en cualquier momento y a cualquier hora.

Para explicar el término medio propio nos referimos al método POEM (Paid, Owned, Earned Media), de la consultora Forrester [3] que establece las diferencias entre los tres tipos de medios.

Los medios pagados (Paid), se utilizan para encontrar un punto de contacto con el consumidor realizando una inversión en los medios, ya que estos tienen un público y un espacio que alquilamos, hablamos de los anuncios en tv, páginas en revistas, en prensa, cuñas en radio... Etc., Los medios propios (Owned), son aquellos que forman parte de los activos de las empresas, serían las páginas web, los blogs, las cuentas en redes sociales, el canal de You Tube, el perfil en FaceBook, Etc., y los medios ganados (Earned) son los que dan visibilidad al mensaje sin haber tenido que comprarlos, son el resultado de una experiencia de comunicación o de consumo, como las menciones en medios offline, en redes sociales, en blogs, Etc.

La imagen de la marca turística es un factor crítico en la elección de los destinos, según Valls [4] intervienen tanto elementos cognitivos como afectivos. Para este autor, la imagen de marca de un destino es igual al producto global que se ofrece, más la publicidad y las acciones comunicacionales y todo ello es igual a la percepción del consumidor. Por tanto, las preferencias por un destino van a depender de la imagen positiva que se tenga de éste.

La marca de un destino turístico cumple dos funciones básicas: identificar la marca con la ciudad y la atribución de una simbología y unos valores del destino. (Huertas y Cavia, 2006) [5]

Para Aaker, [6] los destinos con una imagen clara y positiva crean una ventaja competitiva más fuerte y difícil de imitar frente a aquellos que no la poseen.

La confianza que se tenga en la marca turística contribuye a reducir el riesgo que experimenta el consumidor cuando realiza la compra electrónica. A mejor imagen de marca mayor confianza en la marca.

El concepto de branding se entiende como el proceso de construcción de una marca. *El branding se compone, al menos visualmente, de una serie de elementos imprescindibles que deben incluirse en cada comunicación de la marca para que ayude a crearla. Estos factores según la mayoría de los autores, (véase por ej. Navarro, 2010) [7] son: logotipo, eslogan, enunciado promocional del destino, imágenes impactantes, colores identificativos, música y valores.*

Diferenciarse es hoy cada vez más difícil, ya que la calidad y los costes de los productos y servicios son similares, por ello, la clave de los negocios está en el branding, es decir, en el poder de la marca como elemento diferenciador, (Peters, 2004) [8]. Según el autor citado, las historias

y experiencias serán más importantes en el futuro que los productos, porque la capacidad de transmitir emoción es lo más importante en un mundo controlado por la tecnología.

Para Kotler, [9] el branding consiste en dotar a productos y servicios del poder de una marca y se trata esencialmente de crear diferencias.

La combinación de los elementos visuales y sonoros que aparecen en las web es la imagen que se proyecta al público sobre ese destino turístico y constituye una expresión física muy importante en los mercados donde concurre.

2. Metodología

El método de trabajo consiste en revisar de nuevo algunas de las páginas web oficiales de turismo de las Comunidades Autónomas Españolas mediante un análisis de contenido, para el que aplicamos un modelo de 8 factores conformadores de branding: logotipo comunidad, eslogan, textos promocionales, imágenes impactantes, colores identificativos, músicas/sonidos, valores y redes sociales. El análisis de contenido lo centramos en la página inicial o home, por ser la más proclive para incluir los elementos analizados

La muestra que se ha utilizado para el presente trabajo ha consistido en seleccionar 8 web turísticas pertenecientes a algunas de las comunidades autónomas más importantes por entrada de turismo en España: Cataluña, Baleares, Canarias, Andalucía, C. Valenciana, C. de Madrid, Euskadi y Galicia, que servirán para el análisis del corpus de contenido.

Finalmente se comparan los resultados del actual análisis con los resultados que se obtuvieron en 2013 para así poder observar su evolución y comprobar si se ha seguido en la línea de utilizar las web para crear branding de los destinos turísticos como así lo aconsejaban las conclusiones de la investigación.

3. Resultados

Los resultados son los siguientes:

- Logotipo, es uno de los factores más recurrentes a la hora de crear marcas. Las 8 Comunidades incorporan su logotipo en buena posición y visibilidad.
- Eslogan, frase que resume el posicionamiento del destino, está incluido en 6 de las 8 páginas analizadas.

- Textos promocionales, están incluidos en 7 de las páginas analizadas.
- Imágenes impactantes, de gran tamaño, con movimiento o video, también podemos encontrarlas en 7 de las 8 páginas analizadas. Este es uno de los elementos que más importancia ha adquirido.
- Colores identificativos de la comunidad, colores propios del paisaje de la comunidad, o colores corporativos, sí están incluidos en 6 de las 8 comunidades.
- Música /sonidos: es el elemento menos utilizado. Solo está presente en 3 de las 8 comunidades. (Cataluña, Canarias y Galicia)
- Valores: es lo que aporta este destino al turista en la web, el beneficio, ya sea racional o emocional, 7 de las 8 páginas cuentan con ellos.
- Redes sociales: la experiencia de compartir genera branding para el destino. Existe esta posibilidad en las 8 páginas analizadas.

En la figura 1 se puede ver que las 8 páginas web oficiales de turismo cuentan con la mayoría de los factores analizados, podemos decir que hacen un buen uso de los recursos del medio propio a la hora de promocionar los destinos turísticos y crear branding.

Cataluña y Galicia son las dos Comunidades que presentan las web turísticas más completas en cuanto a elementos de branding se refiere, cuentan con todos los elementos analizados.



Fig. 1. Gráfica que muestra los factores de branding incluidos en las 8 web turísticas de las CCAA en 2017

3.1 Comparativa páginas oficiales turísticas 2011/2017

A continuación se muestra, a modo de ejemplo, dos imágenes correspondientes al antes y al después de las páginas de inicio de Canarias y Galicia.



Fig. 2. Imágenes de las páginas web oficiales de inicio de Canarias 2011/2017

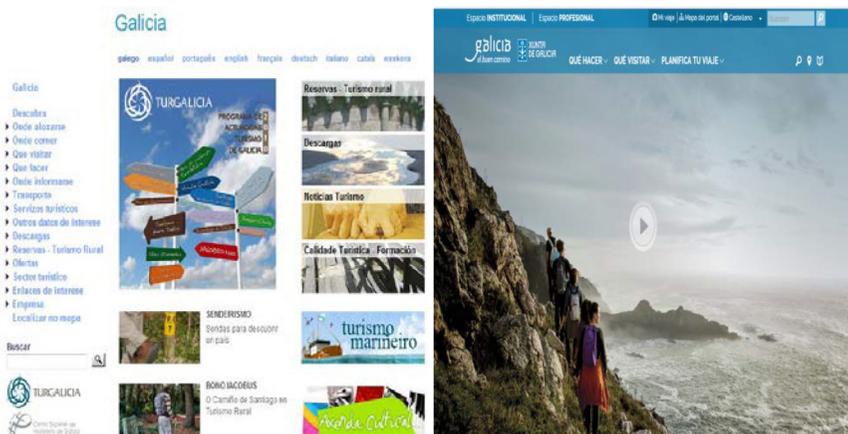


Fig. 3. Imágenes de las páginas web oficiales de inicio de Galicia 2011/2017

En las figuras 2 y 3 se puede apreciar el cambio que han experimentado estas 2 comunidades respecto a sus web turísticas. Las actuales hacen un buen uso de los factores de creación de branding, convirtiendo su página en una experiencia previa al viaje donde el potencial turista puede interactuar y donde la marca queda construida y el destino bien diferenciado, facilitando además toda la información que el usuario de la web demande.

Las primeras estaban más enfocadas a ser una plataforma de información como servicio público.

En la figura 4 se muestran los factores de branding incluidos en las 17 páginas web oficiales turísticas españolas en 2011. Como se puede apreciar, todas las páginas estaban infrautilizando los recursos del medio propio para crear branding, ya que ni siquiera el logotipo, uno de los recursos más habituales en las estrategias de branding, estaba incluido en el 100% de las páginas.

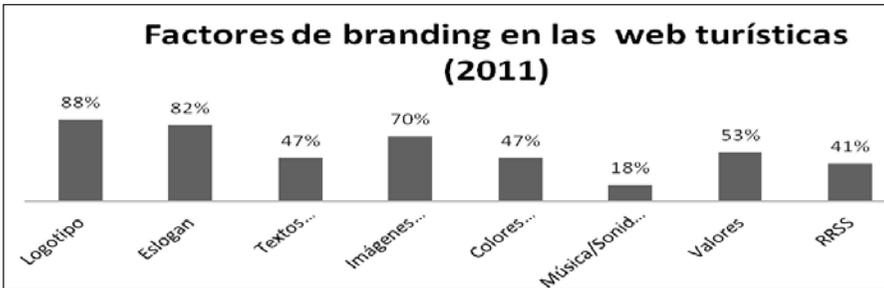


Fig. 4. Gráfica que muestra los factores de branding incluidos en las 17 web turísticas de las CCAA en 2011

4. Conclusiones y trabajos futuros

La investigación permite concluir que las páginas web de los destinos turísticos como medio propio, juegan un papel cada vez más importante en la creación de marca y la promoción turística del destino, ya que en esta línea se han efectuado los cambios que incluyen los parámetros de creación de branding.

Queda constatado que hoy en día, la gran mayoría de los gestores de las páginas web de las Comunidades Autónomas han comprendido que no basta con tener una página informativa sin más, sino que el usuario necesita poder interactuar con la página, vivir una experiencia previa al viaje y establecer diferencias que hacen únicos sus destinos. Todo ello sin renunciar a la información que puede y debe facilitar al turista como servicio público. Internet y turismo forman un tándem que bien utilizado tiene muchas garantías de éxito. Por tanto, las OMD deben seguir optimizando todos los recursos y oportunidades que les brinda su medio propio.

Se propone, para futuros trabajos, comprobar la evolución del medio propio junto con la demanda de la sociedad e ir adecuando las web en función de las necesidades de los potenciales turistas.

Referencias

1. Martín, V.: *La eficacia de internet como medio de comunicación en el sector turístico español. El branding en los web turísticos*. (Tesis doctoral). E-Prints Complutense. Madrid. (2013).
2. Gutiérrez, A.: El 75% de los viajeros planifican de forma online sus vacaciones. *ecommercenews*. <http://ecommerce-news.es/actualidad/el-75-de-los-viajeros-planifican-de-forma-online-sus-vacaciones-29339.html> (2015). Accedido el 20 de Marzo de 2017.
3. Forrester, Metodología POEM, metodología NCA. *NCApublicidad&Marketing*. <http://www.ncayasociados.com/metodologia-poem-metodologia-nca/>. (2013) Accedido el 25 de Marzo de 2017.
4. Valls, J.F.: *La imagen de marca de los países*, McGraw-Hill. (1992)
5. Huertas, A.; Fernández, J.: Ciudades en la web: usabilidad e interactividad de las páginas oficiales de los destinos turísticos. *IV Congreso Nacional. Turismo y tecnologías de la información y de las Comunicaciones. TURITEC*. pp. 9-27 (2006).
6. Aaker, D.: *Construir marcas poderosas*. Gestión 2000. (2002).
7. Navarro, C.: *Creatividad Publicitaria eficaz*. Esic. (2010).
8. Peters, T.: *El meollo del Branding. La clave del marketing mix*. Ediciones Nowtilos. (2004).
9. Kotler, P.; Keller, K.L.: *Dirección de Marketing*. Pearson Educación. (2006).

Incidencia del modelo de gestión tutorial para el CEC-EPN en el nivel de satisfacción del estudiante

Gabriela Natasha Martínez García

Centro de Educación Continua, Escuela Politécnica Nacional,

Ladrón de Guevara. E11-253, Quito, Ecuador

gmartinez@cec-epn.edu.ec

Resumen. El objetivo principal de este trabajo es evaluar la incidencia de la aplicación de un Modelo de Gestión Tutorial en el nivel de satisfacción de los estudiantes de los cursos virtuales del Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional. El Modelo de Gestión Tutorial implica la inclusión de algunos elementos clave como: la figura del monitor, capacitación de tutores virtuales, seguimiento a la función tutorial, implementación de estrategias de comunicación y evaluación permanente. El enfoque que se utilizó es de carácter exploratorio - descriptivo, centrado en la implementación de un modelo, cuyas estrategias atiendan a los diferentes indicadores de medición del nivel de satisfacción de los estudiantes de los cursos virtuales. El Modelo de Gestión Tutorial se implementó en el año 2016, por lo que se ha trabajado con la totalidad de cursos dictados; comparando los resultados de satisfacción obtenidos en el año 2015, con los resultados de cada una de las 7 ediciones del 2016. En total se ha evaluado 525 cursos virtuales. La evaluación se realizó a través de la aplicación de encuestas finales para determinar el nivel de satisfacción del estudiante en las categorías: Tutor Virtual, Metodología, Evaluación y Gestión Administrativa. Se hizo énfasis en el análisis de la incidencia del modelo sobre la categoría Tutor Virtual. Como resultados se observa que, en comparación con el promedio del índice de satisfacción del 2015 que fue de 91%, el índice del 2016 subió 1 punto ubicándose en el 92%. En la categoría Tutor Virtual, en comparación con el promedio del índice de satisfacción del 2015 que fue de 84%, el índice del 2016 subió 5 puntos ubicándose en el 89%. La investigación permite concluir que el Modelo de Gestión Tutorial aplicado en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional incide de forma significativa sobre la categoría de Tutor Virtual, por lo que se ha considerado implementarlo de forma permanente en la Unidad de Educación Virtual.

Palabras clave: Educación Virtual, Gestión Tutorial, Tutoría Virtual, Funciones Tutoriales, Modelos de Gestión Tutorial.

1. Introducción

El presente trabajo aborda el estudio realizado sobre la incidencia de la aplicación de un Modelo de Gestión Tutorial en el nivel de satisfacción del cliente de cursos virtuales de educación continua del Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional (CEC-EPN).

Se divide básicamente en tres partes. La primera se dirige a explicar cómo está constituido el modelo de educación continua virtual del CEC-EPN, cómo se evalúa la satisfacción del cliente y cuáles son las características principales del modelo de gestión tutorial que se ha implementado.

En la segunda parte se describe la metodología aplicada para evaluar el nivel de incidencia y cuáles son los resultados obtenidos en la satisfacción del cliente, tras la implementación del modelo de gestión tutorial.

Finalmente en la tercera parte se presentan las conclusiones obtenidas y los futuros trabajos que se generan a partir de los resultados obtenidos.

2. Desarrollo

2.1 La Educación Virtual en el CEC-EPN

La Unidad de Educación Virtual del CEC-EPN, tiene como objetivo impulsar el uso de las TIC's en los procesos de aprendizaje a través de soluciones E-learning y B-learning basadas en las últimas tecnologías y en el enfoque de tres ejes: educación, tecnología y organización.

Desde el año 2008 viene gestionando una oferta de capacitación continua que abarca más de 70 temáticas de capacitación divididas en cursos: empresariales, tecnológicos, educativos, sociales y MOOC.

La oferta de formación se compone de cursos de tipo modular cuya duración varía entre dos y diez semanas. Los cursos MOOC son cursos de autoestudio que no cuentan con tutor virtual y los cursos regulares son cursos que cuentan con tutores especialistas en cada una de las temáticas ofertadas.

Cada uno de los cursos virtuales del CEC-EPN son diseñados bajo un modelo constructivista [1] de aprendizaje y utilizando la metodología genérica de diseño instruccional ADDIE [2].

Los procesos de diseño y ejecución de cursos virtuales están avalados con la certificación de calidad ISO 9001: 2008 obtenida en el año 2015.

Hasta el año 2015 se venía trabajando con un modelo de gestión tutorial dirigido por el Tutor Virtual y centrado en el Tutor, con lineamientos

muy básicos establecidos por el CEC-EPN; lo que nos permitía alcanzar un nivel de satisfacción del cliente del 90%.

Considerando las recomendaciones realizadas por la auditoría de calidad del año 2015 se realiza un análisis de los resultados obtenidos en cada una de las categorías de Satisfacción al Cliente, lo que nos permitió evidenciar que en la categoría Tutor Virtual el índice se situaba entre el 83% y el 86%. El análisis de los componentes de la categoría nos llevó a implementar un modelo de gestión tutorial que incida directamente sobre cada uno de los componentes de la categoría con la finalidad de elevar este componente al 90%.

2.2 Evaluación de la Satisfacción del Cliente

La evaluación de Satisfacción del Cliente [3] de los Cursos Virtuales se realiza a través de la aplicación de encuestas finales en cada uno de los cursos ejecutados. En esta encuesta el estudiante responde diversas preguntas que se engloban en las siguientes categorías:

- Tutoría Virtual
- Metodología
- Evaluación
- Gestión Administrativa

Nuestro manual de procesos [4] establece que el porcentaje de satisfacción del cliente debe ser superior al 90% para considerarlo como un producto CONFORME.

En el año 2015 el porcentaje de satisfacción se mantuvo entre el 90% y el 92% en cada una de nuestras siete ediciones anuales. Con el objetivo de mejorar el nivel de satisfacción e identificar el origen de los valores reportados con 90% se analizó cada una de las categorías. Este análisis nos permitió visualizar que en la categoría de Tutor Virtual se presentaban porcentajes ubicados entre el 83% y el 86%.

El tutor virtual es el encargado de gestionar la clase virtual, esta gestión “hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso” [5].

La categoría de Tutor Virtual está compuesta por distintos ítems a los que el estudiante asigna una calificación de acuerdo a su nivel de satisfacción; estos ítems son:

- Aprovechamiento eficiente del tiempo en el aula virtual
- Respuesta a inquietudes antes de 24 horas

- Utilización de la videoconferencia como complemento del aprendizaje
- Organización y gestión de las sesiones de videoconferencia

El análisis de cada ítem nos permitió ubicar valores entre el 64% y el 88% en los ítems de Aprovechamiento eficiente del tiempo en el aula virtual, Respuesta a inquietudes antes de 24 horas, Utilización de la videoconferencia como complemento del aprendizaje, Organización y gestión de las sesiones de video conferencia.

Adicional a esta evaluación, cada 6 meses se consolida el análisis de quejas para emitir un reporte anual que nos permita tomar acciones correctivas oportunas. En el 2015 se empleó la Metodología de Pareto para realizar el análisis de causas de las quejas. El modelo 80-20 nos permitió identificar como principales causas algunas asociadas a la gestión tutorial como las siguientes:

- Falta de retroalimentación oportuna de actividades
- Mala organización de videoconferencias

2.3 Un Modelo de Gestión Tutorial

El análisis del nivel de satisfacción del cliente y el análisis de causas de las quejas evidenciadas en el 2015 nos condujo a proponer un Modelo de Gestión Tutorial 2016[6] como Plan de Mejora para los ítems que muestren valores inferiores al 90%. Este modelo se implementó durante el año 2016.

El modelo de gestión tutorial está enfocado en gestionar acciones que permitan el ejercicio efectivo de tutorización de cursos virtuales; entendiendo a la gestión tutorial como un proceso indispensable para mantener la calidad de los cursos y mejorar la satisfacción del cliente, el mismo que debe estar enfocado en una atención individualizada para el estudiante, el manejo de grupos de trabajo colaborativo y el seguimiento constante de las actividades de aprendizaje [7].

Se establecieron tres objetivos fundamentales:

- Implementar actividades de trabajo colaborativo (foro académico, chat y videoconferencia) en la estructura base del aula virtual del CEC-EPN.
- Fortalecer las competencias de los tutores en la gestión de actividades colaborativas; así como en la calificación y retroalimentación de actividades de aprendizaje.

- Fortalecer las estrategias de comunicación entre el personal administrativo de la Unidad de Educación Virtual y el Equipo de Tutores Virtuales.

Las estrategias de implementación del plan se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias de implementación del plan de gestión tutorial.

Etapas	Componentes	Modalidad
Socialización	Estrategia Institucional Política de Tutores Diseño de Aulas Actividades Colaborativas Capacitación Calificación y Retroalimentación de actividades Monitoreo	Se realizó a través de videoconferencias.
Implementación de actividades de trabajo colaborativo	Foro Académico Chat Académico Videoconferencia	Se implementó en el aula base y se capacitó a través de videoconferencia.
Capacitación de Tutores Virtuales	Políticas Internas Herramientas Colaborativas Calificación y Retroalimentación de actividades de aprendizaje Seguimiento académico de estudiantes	Se realizaron capacitaciones presenciales, semipresenciales, virtuales y en vivo
Inclusión de Monitores	Equipo de Monitores Actividades de Monitoreo Funciones del Monitor	Se desarrolló a través de grupos de trabajo y capacitación
Evaluación de implementación	Satisfacción del cliente	Se evaluó la satisfacción por edición y se realizó el respectivo análisis de categorías.

3. Metodología y Resultados

El enfoque utilizado para el desarrollo de la investigación fue de carácter exploratorio – descriptivo [8]. Partimos de los resultados obtenidos en la evaluación de satisfacción del cliente del año 2015, para implementar estrategias que atiendan a los diferentes indicadores de medición del nivel de satisfacción del cliente.

La recolección de la información se realiza a través de la aplicación de encuestas de satisfacción dirigidas a los estudiantes de los cursos virtuales regulares.

La finalidad de la propuesta era determinar la incidencia de la tutoría virtual, sobre la satisfacción del cliente; y concebir a la tutoría como una estrategia necesaria para el mejoramiento de la calidad en los cursos de educación continua del CEC-EPN.

Durante cada una de las ediciones de cursos virtuales se consolidaron los datos obtenidos en el nivel de satisfacción del cliente y se compararon con los obtenidos en el 2016. El promedio anual en el año 2015 se ubicó en el 91%, mientras que en el año 2016 se ubicó en el 92%; evidenciándose un punto de crecimiento. En la siguiente gráfica se presentan los resultados por edición y por año:

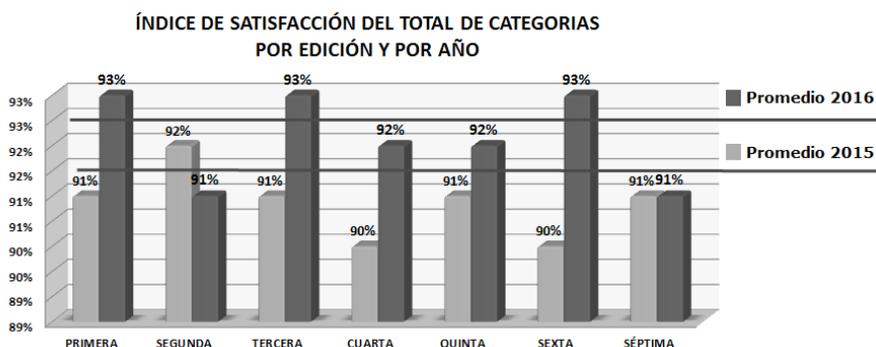


Fig. 1. Gráfica Comparativa del Índice de Satisfacción del Cliente de Cursos Virtuales 2015 - 2016

Al realizar el análisis de la categoría Tutor Virtual pudimos ver un incremento significativo en el índice de satisfacción de los componentes de dicha categoría, pasando de un promedio de 84% en el 2015 a un promedio de 89% en el 2016, consideramos que el año 2017 es la oportunidad para sobrepasar el 90%.

En el siguiente gráfico se muestran los resultados comparativos por edición y por año.

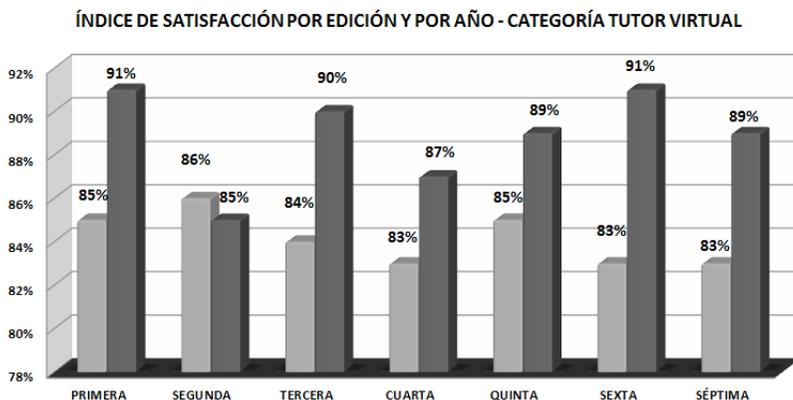


Fig. 2. Gráfica Comparativa del Índice de Satisfacción del Cliente de Cursos Virtuales en la categoría Tutor Virtual de los años 2015 - 2016

Estos resultados fueron alcanzados tras la consecución de los objetivos planteados en el modelo de gestión tutorial que se describen a continuación:

- Se realizó la implementación de estrategias de trabajo colaborativo, dos foros académicos, cinco horas de chat y dos horas de videoconferencia por curso. Esta implementación fue validada y evaluada por los monitores incluidos en cada uno de los cursos.
- Se fortaleció las competencias de los tutores con capacitaciones puntuales acerca de la utilización de herramientas para la gestión de actividades colaborativas y los procesos de retroalimentación del tutor en actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes. El seguimiento de esta actividad fue realizado por los Monitores de curso.
- El sistema de monitoreo fue implementado en cada uno de los cursos virtuales, estableciendo una línea base que nos permitió evaluar el tiempo de dedicación requerido, el tiempo de respuesta, la utilización de actividades colaborativas, la calificación y retroalimentación de actividades.
- Las estrategias de comunicación fueron fortalecidas a través de la creación de espacios de comunicación como un aula de tutores virtuales, sesiones de videoconferencia, y espacios presenciales en los que se contó con la participación del equipo de tutores y el equipo de diseño y ejecución.

4. Conclusiones y trabajos futuros

La implementación del Modelo de Gestión Tutorial en los cursos de Educación Virtual del CEC-EPN ha contribuido al mejoramiento del desempeño de los tutores virtuales en sus diferentes roles; y ha fortalecido las habilidades y destrezas pedagógicas necesarias para la enseñanza en entornos virtuales, con el consecuente incremento del nivel de satisfacción del cliente.

Con estos resultados hemos contribuido a mejorar mantener la calidad de la enseñanza virtual en el CEC-EPN, mediante un seguimiento continuo a la Gestión Tutorial y a una reorganización de las actividades tutoriales.

La inclusión de los equipos de monitoreo en cada uno de los cursos virtuales, nos ha permitido evidenciar algunas falencias en la gestión tutorial, lo que nos ha llevado a definir un nuevo plan con nuevas estrategias que estamos implementando en el 2017.

Para el 2017 hemos implementado un nuevo Modelo de Gestión Tutorial 2017 [9] complementario al anterior y compuesto por las siguientes fases:

- Socialización del Plan de Gestión Tutorial
- Evaluación del cumplimiento de actividades de trabajo colaborativo en el aula virtual
- Capacitación de Tutores en las siguientes temáticas:
 - Lineamientos Generales para Educación Virtual
 - Planificación de una sesión formativa
 - Herramientas para el diseño de recursos didácticos
 - Herramientas para la gestión tutorial
 - Manejo de actividades colaborativas: foros, chats y videoconferencia
 - Rúbricas de evaluación y retroalimentación de actividades
- Distribución de monitores en el aula virtual y evaluación de criterios de aceptación
- Evaluación del Tutor Virtual

Esperamos compartir al final del año los resultados obtenidos con la implementación del nuevo modelo.

Referencias

1. Martínez, G., Tipantuña, J.: Modelo Pedagógico de la Unidad de Educación Virtual. pp. 181 a 21. CEC-EPN, Quito (2016)

2. Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., Guàrdia, L.: Modelos de diseño instruccional. *Wikispaces.com*. <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISE%C3%91O+INSTRUCCIONAL.pdf> (2009) Accedido el 30 de marzo de 2017
3. ISO: Seguimiento y Medición: *Norma Internacional ISO 9010:2008*. Bureau Veritas, pp. 14 (2008)
4. Martínez, G., Tipantuña, J.: Manual del Procesos de la Unidad de Educación Virtual. pp. 17. CEC-EPN, Quito (2016)
5. Feldman, D.: Didáctica General. *Cedoc.inf.d*. http://cedoc.inf.d.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf (2010). Accedido el 18 de mayo de 2017. pp. 36
6. Martínez, G., Tipantuña, J.: Plan de Gestión Tutorial 2016. CEC-EPN, Quito (2016)
7. UNED: Cómo Diseñar y Ofertar Cursos en Línea. *UNED*. <http://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/recursos/CursosenLinea-versionweb.pdf> (2010). Accedido el 18 de mayo de 2017. pp. 34
8. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L.: Definición del tipo de Investigación a Realizar: Básicamente Exploratoria, Descriptiva, Correlacional o Explicativa. *Metodología de la Investigación*. MC. Graw-Hill, pp. 70 - 74 (1991)
9. Martínez, G., Tipantuña, J.: Plan de Gestión Tutorial 2017. CEC-EPN, Quito (2017).
10. Badillo, J.: La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121712006.pdf> (2006). Accedido el 18 de mayo de 2017.
11. ATPEARSON: Formación E-learning. Formador de Teleformadores. pp. 221-230. Granada (2012).
12. TECNOBOOK. Manual de Teleformación. pp. 33 – 37. Córdoba (2207).

Los Cursos MOOC, una alternativa de formación en tiempos de crisis

Proyecto en curso

Gabriela Natasha Martínez García

Centro de Educación Continua, Escuela Politécnica Nacional,

Ladrón de Guevara E11-253, Quito, Ecuador

gmartinez@cec-epn.edu.ec

Resumen. El objetivo principal de este trabajo es evaluar el impacto de la implementación de Cursos Masivos Abiertos en Línea en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional, como alternativa sostenible de formación continua en tiempos de crisis. El enfoque que se utilizó es de carácter exploratorio - descriptivo, centrado en el estudio del fenómeno de los Cursos Masivos Abiertos en Línea y su rápido crecimiento en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional. Considerando que la implementación de Cursos Masivos Abiertos en Línea es reciente (1 año), se ha trabajado con la totalidad de la población. Los instrumentos que se utilizaron fueron: encuestas iniciales para determinar las características de la población; encuestas finales para determinar el nivel de satisfacción y el análisis y comparación de datos para determinar el tipo de estudiante (Registrados, Visualizadores, Exploradores, Certificados) y para evaluar el nivel de ingresos por curso. Como resultados se observa que, en comparación con otras instituciones que ofertan Cursos Masivos Abiertos en Línea, el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional tiene un porcentaje superior al 35% de participantes que terminan el curso con éxito (Certificados). El crecimiento económico que se visualiza permite que el proyecto no solo sea viable, sino también sostenible en el tiempo.

Palabras clave: Educación Virtual, Cursos de Autoestudio, Cursos MOOC, Formación Continua.

1. Introducción

El presente trabajo aborda el estudio realizado sobre el impacto de la implementación de Cursos Masivos Abiertos en Línea o su acrónimo en inglés MOOC (Massive Open Online Courses) en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional (CEC-EPN), como alternativa sostenible de formación continua en tiempos de crisis.

Se divide básicamente en cuatro partes. En la primera se realiza una breve descripción de los antecedentes de la repercusión de la situación económica del Ecuador y las estrategias que causaron una disminución en la participación de la población en cursos de educación continua.

En la segunda se explica cómo está constituido el modelo de educación continua a través de cursos MOOC de la Unidad de Educación Virtual CEC-EPN; cuál es la metodología pedagógica implementada y las principales características del modelo tecnológico.

En la tercera parte se describe la clasificación de la Demografía de Estudiantes considerando la distribución en las categorías según el comportamiento del estudiante en el curso realizada por *Fundación Telefónica* en su publicación: *Los MOOC en la Educación del futuro: la digitalización de la formación* (Fundación Telefónica, 2015, pág.68): y que nos ha servido como referencia para la evaluación del impacto de los cursos MOOC.

En la cuarta parte se describe la metodología aplicada para evaluar el porcentaje de estudiantes por tipología, la satisfacción del cliente y la solidez financiera y perdurabilidad del proyecto.

Finalmente en la cuarta parte se presentan las conclusiones obtenidas y los futuros trabajos que se generan a partir de los resultados. Las conclusiones nos muestran como la implementación de cursos MOOC en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional es una alternativa viable y sostenible de formación continua en tiempos de crisis, que ha permitido que el centro pueda promover el uso pedagógico de las nuevas tecnologías a través de una modalidad de formación orientada a la difusión de contenidos web y actividades de aprendizaje abierto a la colaboración y participación masiva; facilitando el acceso a la formación a través de una alternativa de enseñanza económicamente asequible para la comunidad ecuatoriana.

2. Desarrollo

2.1 Los cursos MOOC como alternativa de capacitación en tiempos de crisis

La Unidad de Educación Virtual del CEC-EPN, considera a la capacitación como una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes que contribuyen al perfeccionamiento profesional y personal del estudiante.

En el año 2015 la recesión económica hizo que un menor grupo de personas y organizaciones dispongan de los recursos económicos necesarios para invertir en educación continua a pesar de los beneficios que conlleva.

En el año 2016 la recesión económica se agudiza debido a los ajustes fiscales y el 16 de marzo del 2016, la Secretaría de la Administración Pública del Ecuador remitió un comunicado a todas las entidades que conforman la Administración Pública General con las Políticas de Austeridad, entre las que se destaca la siguiente:

“Restringir los gastos relacionados a la ejecución de los planes institucionales de capacitación y formación”. [1]

Frente a estos antecedentes el CEC-EPN propone la formación a través de los cursos MOOC como una alternativa para que las empresas públicas y privadas, que se han visto afectadas por la crisis económica actual, puedan cumplir con sus procesos de formación continua.

2.2 Implementación de cursos MOOC en el CEC-EPN

Los MOOC de la Unidad de Educación Virtual del CEC-EPN se caracterizan por su gratuidad y difusión a través de una plataforma virtual que permite el acceso concurrente a un gran número de usuarios que trabajan, de forma autónoma o colaborativa, para lograr aprendizajes de temas concretos y se encuentran avalados por la Escuela Politécnica Nacional.

Cuentan con objetivos, tareas e hitos de aprendizaje, dispuestos en una plataforma virtual que permite el acceso a una gran cantidad de usuarios y se dictan en idioma Español.

Hasta el mes de diciembre hemos diseñado e implementado los siguientes cursos: Ofimática Básica, Google Drive, Marketing de Contenidos, De la Idea a un Modelo de Negocios con Startup, Administración Básica de Moodle.

Modelo Pedagógico

El modelo pedagógico de los cursos MOOC del CEC-EPN se basa en un enfoque constructivista de aprendizaje que incluye actividades colaborativas de aprendizaje; las actividades y los contenidos se organizan de tal manera que el estudiante pueda construir su propio conocimiento empleando los recursos de la plataforma.

Los cursos están contruidos para facilitar el autoaprendizaje, por lo que no requieren de una guía tutorial; la participación del estudiante tiene

un aporte real en cuanto posee la autonomía para avanzar a su propio ritmo y visualizarlo a través de una barra de progreso.

El diseño de contenidos se ha desarrollado bajo la metodología AD-DIE. [2] Se han incluido estrategias lúdicas como insignias y otros elementos gamificadores del aprendizaje.

Los cursos tienen una duración de 4 o 5 semanas. En cada curso se integra a grupos de 20 a 25 estudiantes como máximo; es decir que en una edición podemos llegar a tener 20 grupos de 25 estudiantes por temática de capacitación. El grupo límite de matrículas es de 500 estudiantes por temática.

Modelo Tecnológico

Para el levantamiento de la plataforma tecnológica se han utilizado las herramientas propias de la plataforma Moodle, en la que se han creado contenidos utilizando diferentes herramientas de diseño.

La infraestructura sobre la que se soporta el modelo es la misma que se emplea para los cursos regulares, por lo que no se ha incurrido en gastos adicionales en relación a la implementación técnica.

El crecimiento en el número de estudiantes lo hacemos de forma progresiva, analizando la capacidad de la plataforma.

Modelo de Negocio

Los cursos son de acceso gratuito y se emite un certificado de aprobación del curso para quienes hayan obtenido un porcentaje de calificación igual o mayor al 70%. Este certificado tiene un valor genérico; de esta manera se financian los costos de diseño de los cursos; una vez cubiertos los valores de diseño, los valores generados son ingresos para el CEC-EPN.

2.3 Demografía de estudiantes de los cursos MOOC

La oferta de cursos MOOC es reciente en el CEC-EPN, sin embargo el crecimiento en el número de estudiantes se ha hecho evidente, comenzamos en el mes de febrero de 2016 con 600 estudiantes y cerramos el año con 7.767 estudiantes en una plataforma Moodle, en la que hemos ofertado 5 temáticas de capacitación.

La caracterización del perfil sociodemográfico de los estudiantes de los cursos MOOC se ha considerado las siguientes variables: género, edad, institución y nivel de estudios y motivación para el estudio.

A nivel de género el grupo de estudiantes es bastante equilibrado en relación a hombres y mujeres (49,2% mujeres – 50,8% hombres).

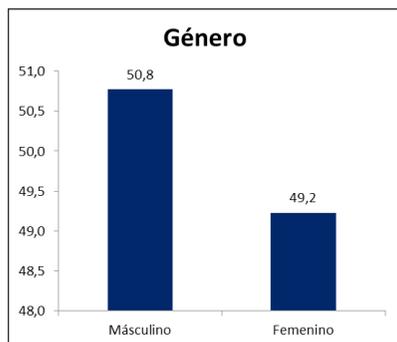


Fig. 1. Gráfica que representa la distribución por género de los estudiantes de los cursos MOOC del CEC-EPN

La variable edad nos muestra rangos diferentes de edad pero el grueso de estudiantes se ubica en la franja de los 26 a los 35 años de edad (46,94%) y un grupo significativo en la franja de los 36 a los 45 años (23,67%), como se muestra en la figura 2.

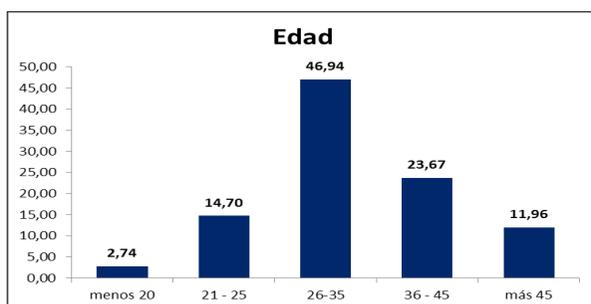


Fig. 2. Gráfica que representa la distribución por rango de edades de los estudiantes de los cursos MOOC del CEC-EPN

La variable institución nos permite diferenciar entre estudiantes que vienen de empresas públicas, privadas u otras. La figura 3 nos permite ver que la mayor parte de estudiantes pertenecen a empresas públicas (57,11%) lo que es importante si se considera que justamente son estas empresas las que tuvieron que eliminar y reducir sus presupuestos de capacitación.

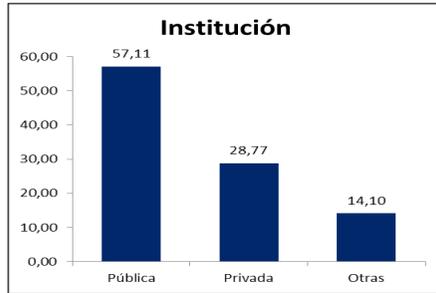


Fig. 3. Gráfica que representa la distribución por tipo de institución de los estudiantes de los cursos MOOC del CEC-EPN

La variable cargo nos permite evidenciar que la gran mayoría de estudiantes tiene cargos Administrativos (41,2%) u Operativos (30,8%).

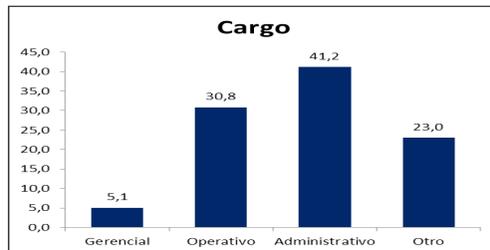


Fig. 4. Gráfica que representa la distribución por cargo de los estudiantes de los cursos MOOC del CEC-EPN

Para finalizar la caracterización del perfil sociodemográfico se analizó el motivo que lleva a los estudiantes de los cursos MOOC a tomar un curso en particular; siendo la superación profesional el motivo de preferencia (85,1%).

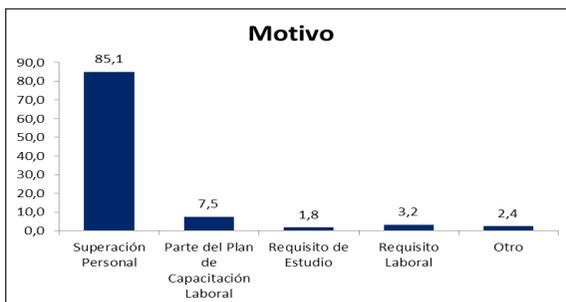


Fig. 3. Gráfica que representa la distribución por Motivo de elección del curso de los estudiantes de los cursos MOOC del CEC-EPN

3. Metodología y Resultados

Una vez implementado el proyecto y realizado el análisis demográfico de los participantes, el estudio se centró en tres aspectos principales:

- Distribución de los estudiantes según su comportamiento en el curso
- Evaluación del nivel de satisfacción
- Evaluación del rendimiento económico.

Distribución de los estudiantes según comportamiento en el curso

Durante cada una de las ediciones de cursos virtuales se analizó el grado de participación de los usuarios de los usuarios basados en la clasificación de HarvardX y MITx que identifican cuatro grupos de usuarios: Únicamente Registrados (apuntan al curso y no acceden), Únicamente Visualizadores (acceden al menos a la mitad del contenido), Únicamente Exploradores (acceden a más de la mitad del contenido) y Certificados (obtienen un certificado) [3].

En el siguiente gráfico se muestra la comparación de resultados obtenidos en comparación con los obtenidos a nivel internacional.

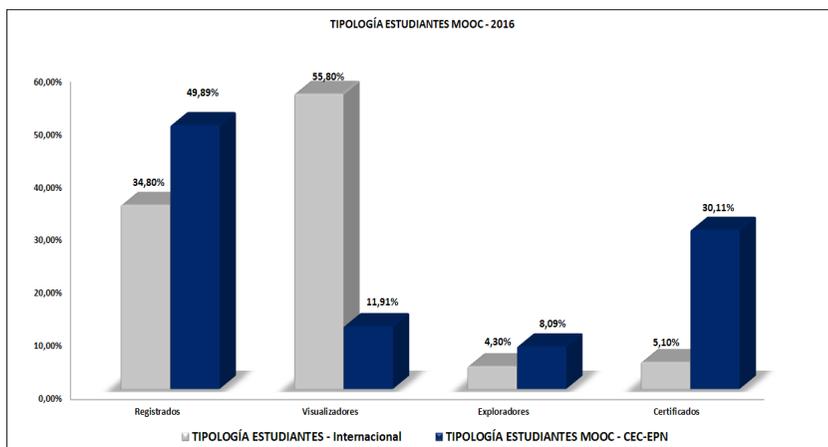


Fig. 4. Gráfica que representa la distribución de estudiantes en cursos MOOC del CEC-EPN de acuerdo a su participación

Evaluación del nivel de satisfacción

Durante cada una de las ediciones de cursos virtuales se consolidaron los datos obtenidos en el nivel de satisfacción del cliente en el 2016. El promedio anual se ubicó en el 88%. Las primeras ediciones tuvimos algunas dificultades a nivel de gestión técnica administrativa, en las que se intervinó hasta alcanza puntajes superiores al 90% a partir de la cuarta edición, como se muestra en la figura 5.

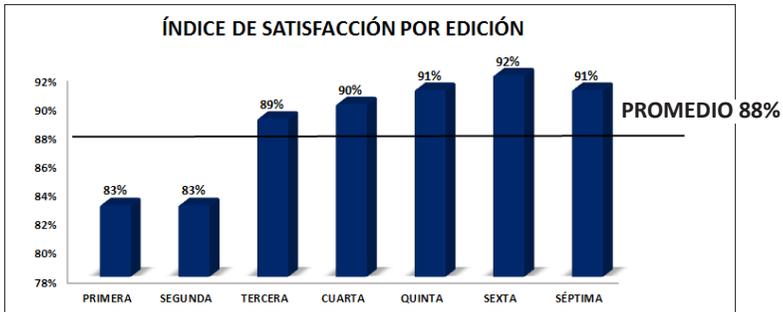


Fig. 5. Gráfica que representa el nivel de satisfacción del cliente de los cursos MOOC del CEC-EPN

Evaluación del rendimiento económico

Los cursos MOOC del CEC-EPN se caracterizan por su gratuidad, el modelo de negocio se dirige a la generación de ingresos a través del costo del certificado de aprobación, que es avalado por el CEC-EPN.

Durante el 2016 se generaron seis cursos cuyos ingresos y egresos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ingresos y Egresos de los cursos MOOC del CEC-EPN.

Temática del Curso	Ingresos Generados en Dólares. USD	Egresos Generados en Dólares. USD	Diferencia entre ingresos y egresos en Dólares. USD
MOOC Ofimática	8.220,00.	1.348,48	6.871,52
MOOC Google Drive	3.150,00	1.348,48	1.801,52
MOOC Prezi	1.770,00	1.348,48	421,52
MOOC Marketing de Contenidos	1.830,00	1.348,48	481,52
MOOC Startup	720,00	1.372,56	652,56
MOOC Moodle	360,00	1.687,37	1.327,37
TOTAL	16.050,00	5.393,92	7.596,15

4. Conclusiones y trabajos futuros

La investigación permite concluir que la implementación de cursos MOOC en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional es una alternativa viable y sostenible de formación continua en tiempos de crisis, que ha permitido que el centro pueda promover el uso pedagógico de las nuevas tecnologías a través de una modalidad de formación orientada a la difusión de contenidos web y actividades de aprendizaje abierto a la colaboración y participación masiva; facilitando el acceso a la formación a través de una alternativa de enseñanza económicamente asequible para la comunidad ecuatoriana.

Hemos logrado alcanzar un 30,11% de estudiantes que culminan con éxito su proceso de formación en cursos MOOC y con un nivel de satisfacción promedio del 88%.

La implementación de esta estrategia nos ha permitido crecer en número de estudiantes y establecer un modelo de negocio sólido y sostenible.

Para el 2017 hemos creado un nuevo Plan de Diseño de Cursos MOOC que contempla la creación de 5 temáticas nuevas.

Consideramos pertinente realizar un análisis de los indicadores de satisfacción para consolidar un promedio del 90% o superior.

Referencias

1. SNAP.: Oficio Nro. SNAP-SNADP-2016-000148-O. *Studylib.es*. <http://studylib.es/doc/8265772/oficio-nro.-snap-snadp-2016-000148> (2016) Accedido el 03 de abril de 2017
2. Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., Guàrdia, L.: Modelos de diseño instruccional. *Wikispaces.com*. <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISE%C3%91O+INSTRUCCIONAL.pdf> (2009) Accedido el 30 de marzo de 2017
3. Fundación Telefónica.: Los MOOC en la educación del futuro: la digitalización de la formación. *FundacionTelefonica.com*. http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/324/ (2015) Accedido el 03 de abril de 2017
4. Martínez, G., Tipantuña, J.: Plan de Diseño de Cursos MOOC 2017. CEC-EPN, Quito (2017)

Análisis del Estado Percibido del Sector Náutico por los Grupos de Interés: El Caso de las Islas Baleares

María J. Moreno

Escuela Universitaria de Turismo Felipe Moreno, Universitat de les Illes Balears
C/ Sol, 3. 07001 Palma de Mallorca (Illes Balears), España
cmoreno@etb-baleares.es

Resumen: Los objetivos del estudio son analizar las creencias y actitudes que asumen los profesionales del sector náutico en relación con las particularidades y dificultades que atraviesa el sector. Para alcanzar estos objetivos se han realizado entrevistas en profundidad estructuradas a representantes de asociaciones y empresas náuticas, instituciones públicas y Cámara de Comercio. Los datos recogidos se han analizado mediante el programa de análisis cualitativo NVIVO 11. El análisis de resultados revela que las principales dificultades se relacionan con la normativa y fiscalidad, la competencia ilegal y la indefinición del perfil del turista náutico. Esta última provoca una imprecisión al estimar el número de turistas náuticos que acuden a un destino y que afecta, por tanto, al cálculo del impacto económico, social y medioambiental.

Palabras clave: Turismo Náutico, Chárter Náutico, Empresas Náuticas, Islas Baleares, Fiscalidad.

Abstract: The aim of this paper is to examine the beliefs and attitudes that the professionals of the nautical sector have towards the particularities and difficulties the sector is going through. To achieve these goals, long interviews with structured questionnaires have been given to agents of associations and nautical firms, public institutions, and the Chamber of Commerce. The qualitative analysis program NVIVO 11 has been used to analyze the gathered data. The findings reveal that the main difficulties are related with normative and taxation, illegal supply, and the lack of definition of the nautical tourist profile. This absence of definition causes a vagueness when estimating the total number of nautical tourists that visit a destination. Thus, this affects the evaluation of the economic, social, and environmental impacts.

Keywords: Nautical Tourism, Yatch Charter, Nautical Enterprises, Balearic Islands, Taxation.

1. Introducción

Las Islas Baleares reúnen las condiciones geográficas y climáticas y disponen de los recursos naturales y de las infraestructuras para convertirse en destino líder del Mediterráneo del turismo náutico, tanto para la navegación como para la práctica de deportes acuáticos [1]. En los últimos años, tanto instituciones públicas como empresas privadas están apostando por este tipo de turismo como agente desestacionalizador que nos permita alargar la temporada y reducir la dependencia del monoproducción turística ‘sol y playa’.

Según el informe anual 2015 de la Federación Española de Asociaciones de Puertos Deportivos Turísticos [2], el turismo náutico y sobre todo industria de los grandes yates y las empresas que les prestan servicios están experimentando un gran desarrollo lo que supone una dinamización económica para las comunidades locales y se traduce en creación de empleo, tanto directo como indirecto [3], [4].

Antes que nada, es necesario aclarar qué se entiende por turismo náutico en general y delimitar las actividades náuticas en las que nos vamos a centrar. Numerosos autores coinciden en la inexistencia de una definición clara de turismo náutico y en la dificultad para medirlo [5]. El hecho de no existir una definición adoptada internacionalmente de turismo náutico hace que se confunda con términos como turismo de costa, turismo marítimo o turismo de yachting [6].

El proyecto está estructurado de la siguiente forma. Después de la introducción, la segunda sección pretende acercarnos a las diferentes definiciones que hay de turismo náutico y exponer las dificultades para su medición. También abordaremos el marco normativo y fiscal aplicable en las Islas Baleares. La tercera sección ilustra la metodología empleada, con datos sobre la muestra y la recolección de datos. En la siguiente sección presentaremos los resultados del análisis y, por último, en las conclusiones, examinaremos las limitaciones del estudio y posibles direcciones para investigaciones futuras.

2. Revisión de la literatura

2.1 El turismo náutico y la delimitación del término

Mientras algunos autores consideran que los términos turismo náutico y turismo marítimo son sinónimos y obedecen al lugar donde se practica [7], [8], otros lo relacionan con la realización de actividades en contacto con el

agua compartiendo esas actividades náuticas con el disfrute de la naturaleza y el uso de servicios turísticos en diferentes regiones [9].

Hasta el presente no hay una definición oficial del turismo náutico publicada por la Unión Europea (UE) o por la Organización Mundial del Turismo (OMT). La mayoría de los estudios sobre turismo náutico los encontramos en Croacia, Grecia o Turquía, destinos competidores, que han apostado por la náutica como estrategia competitiva para los próximos años. En este sentido cabe señalar el estudio realizado por Lukovic [10] y su definición, como la más citada en los estudios realizados por la UE [5], [11]. Según Lukovic [10] el turismo náutico es “el total de las actividades multifuncionales y de las relaciones causadas por las estancias de los navegantes turísticos, dentro y fuera de los puertos, y por el uso de embarcaciones y otros objetos relacionados con la náutica por motivos recreativos, de entretenimiento, deporte u otras necesidades”.

Existe un debate sobre si el turismo náutico implica la navegación en todos los casos y, a este respecto, Lukovic [10] se muestra favorable a considerar que el hecho de que la embarcación esté amarrada en el puerto supone el uso de las instalaciones náuticas y que, en consecuencia, se debería tratar como turista náutico. Al mismo tiempo, ciertos autores [11], ponen en tela de juicio que los cruceros, por su importancia estratégica, formen parte del turismo náutico y creen que sería más conveniente identificarlos como parte del turismo marítimo.

Otros autores en España [12], [13], [14], coinciden al definir al turista náutico como aquel que va a realizar una o varias actividades náuticas con ánimo recreativo o deportivo. Esta definición incluiría no sólo la actividad del yachting sino aquellas actividades deportivas con o sin embarcación que se realicen en medio acuático (tanto de litoral como de interior) y el turismo de cruceros. Esta concepción del turismo náutico coincide con el producto náutico que se promociona tanto a nivel nacional como internacional tanto desde la Agencia de Turismo de Baleares (ATB) [15] como desde la Fundación Palma 365 (Ajuntament de Palma de Mallorca) [16].

A diferencia de los anteriores, Joan Garau en sus estudios realizados en los años 2001 y 2008 [17], [18] prácticamente identifica el turista náutico y el turista de *yachting* al considerar como turistas náuticos sólo (1) a aquellos no residentes que viajen con su embarcación a las Islas Baleares y se alojen en ella, (2) a los residentes que naveguen fuera de su puerto base y (3) a los no residentes que dispongan de embarcación para practicar actividades náuticas, aunque no se alojen en ella. De lo anterior se desprende

que el elemento que caracteriza este tipo de turismo es la utilización de una embarcación no como medio de transporte en si sino como esencia de la experiencia náutica. Del mismo modo, no tomaría en consideración actividades náuticas que se realicen sin embarcación.

En estas circunstancias, se hace necesario identificar qué actividades formarían parte del turismo náutico y para ello tomamos como base la clasificación que hacen varios autores [14], [4], [10], [15] y que se muestra en la tabla a continuación.

Tabla 1. Actividades incluidas en el concepto turismo náutico.

Turismo Náutico		
Actividades Principales	Actividades Secundarias	Actividades de Apoyo
Oferta de amarres en puertos deportivos Chárter náutico Cruceros	Pesca deportiva Deportes acuáticos Buceo	Astilleros Empresas de mantenimiento Proveedores de servicios

Fuente: Elaboración propia

2.2. Medición del turismo náutico

A pesar de que existen numerosos estudios que analizan el turismo en general, movimiento de turistas, alojamientos y otras actividades del sector de servicios³, se encuentran muy pocos datos que hagan referencia al turista náutico. Las contradicciones en la definición de turista náutico nos conducen a que los datos recogidos son incompletos e inconsistentes y, por consiguiente, afecta a la creación de políticas y leyes que impulsen al sector y que se traduzcan en crecimiento económico, mayor empleo y protección del medioambiente. Ejemplo de ello es el informe de producto náutico elaborado por la Agencia de Turismo de Baleares [15] en el cual los datos se obtuvieron de turistas cuya motivación principal del viaje no era necesariamente la náutica y de los cuales sólo el 49 % de un total de 367 mil turistas náuticos, había navegado en algún momento durante su estancia.

Como ejemplo de la inconsistencia de los datos, podemos comparar el informe anterior con el estudio realizado por Joan Garau [18] sobre el turismo náutico en las Islas Baleares. De cara a sus estudios, Garau [17],

³ Dades turístiques de la Conselleria de Turisme de diferents anys. Govern de les Illes Balears

[18] sólo considera turistas náuticos a navegantes, residentes-transeúntes o no residentes, y ya hace referencia a la dificultad de calcular el número real de turistas náuticos y su impacto económico. Por su parte, calcula en 315 mil turistas náuticos (navegantes) en 2007 e incluso indica que son estimaciones a la baja y que se podría aplicar un factor de corrección del 20 % al estar utilizando datos aportados por los puertos deportivos de Baleares y al encontrarnos que, sobre todo en verano, muchos yates pernoctan fuera de los puertos.

Otros sistemas de cuantificación del turismo náutico utilizado por investigadores han partido de dos variables principales, por una parte, del número de embarcaciones de recreo y número de licencias de embarcaciones para medir la demanda y, por la otra parte, del número de amarres para estimar la oferta [19].

Precisemos, antes que nada, que la Dirección General de Marina Mercante (DGMM) posee una base de datos en la que están introducidas todas las embarcaciones matriculadas o abanderadas en España. Cada embarcación nueva o importada es dada de alta en la base de datos y se dan de baja en el momento en que pasan a otra bandera, se hundan o se desguazan. Sin embargo, hay dos factores que afectan a la fiabilidad de estos datos. El primero sería el registro incompleto de las embarcaciones de menos de 6 metros de eslora matriculadas antes de la digitalización de la base de datos ya que, al no caducar su certificado, no han sido incluidas en el registro. El segundo factor afecta a aquellas embarcaciones abandonadas, hundidas o destruidas que no han sido dadas de baja del registro. En consecuencia, este primer sistema de medición no podría considerarse adecuado al encontrarnos con diferencias entre la flota de embarcaciones censadas y la real, agravado por el hecho de que no se tiene en cuenta la demanda externa.

En cambio, basar nuestra medición en el análisis de la oferta nos podría acercar más a los datos reales, a pesar de que nos encontramos con una dificultad a la hora de calcular el porcentaje de ocupación de las instalaciones náuticas que realmente corresponde al turista náutico. Si bien es cierto que es relativamente sencillo calcular la ocupación de las plazas de transeúntes, es práctica habitual en temporada alta en los puertos, permitir que embarcaciones se abarloen unas a otras o se amarren en las puntas de los pantalanes donde no hay marcadas plazas de amarre. Esta situación nos daría cálculos de ocupaciones superiores al 100 %, sobreocupación que no se suele declarar o que se camufla con la obligación de los puertos de dar

abrigo a las embarcaciones que lo soliciten en condiciones climatológicas adversas. Aun así, este sistema sólo sería fiable si se considerara turista náutico a cualquier propietario de embarcación sea residente o no.

No podemos finalizar este apartado sin señalar que actualmente la nueva Ley de Puertos de Baleares⁴, consensuada con las principales asociaciones y empresarios náuticos, permitió aumentar los años de concesiones de los puertos a 35 años y lo que es más importante de cara a la ocupación de los puertos, ha pretendido dar una solución a la morosidad y a los barcos abandonados que ocupan plazas de amarre.

2.3. Estado actual del régimen normativo y fiscal aplicado al turismo náutico

La UE ha incluido recientemente el turismo como parte de sus competencias y, en consecuencia, todavía no existe un marco regulatorio común específico para el turismo náutico. A pesar de ello se está trabajando en áreas de navegación comercial, cruceros y protección medioambiental de las áreas de costa⁵.

La adquisición, tenencia y disfrute de una embarcación de recreo o de deportes náuticos, así como el alquiler de embarcaciones está gravada en nuestro país por diferentes tributos [20], [21], [22]:

- Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA). La adquisición de embarcaciones de recreo nuevas, así como el alquiler está gravado con el IVA del 21% de su precio de adquisición. Al comparar con otros países vecinos vemos que estamos en situación de desventaja puesto que en Francia se aplica un IVA reducido del 10 % y en Italia del 6,6% al alquiler de embarcaciones.
- Impuesto Especial sobre Determinados Medios de Transporte. Este impuesto grava la primera matriculación de embarcaciones de recreo o de deportes náuticos. La norma establece que deben matricularse en España los medios de transporte, nuevos o usados cuando se destinen a ser utilizados en territorio español por personas o entidades residentes, o empresas titulares situadas en España. El tipo aplicable es del 12% sobre el valor de las embarcaciones a partir de 8 metros de eslora. Su importe no es deducible ni

4 Ley 6/2014, de 18 de julio, de modificación de la Ley 10/2005, de 21 de junio, de Puertos de las Illes Balears. Boletín Oficial de les Illes Balears. 26 de julio de 2014. N° 101

5 Communications on Blue Growth (EU Commissions)

recuperable. Las embarcaciones en chárter náutico, matriculadas en lista 6ª están exentas del impuesto en todas las esloras. España es el único país de la UE que aplica este impuesto estatal cuya recaudación es autonómica.

- Impuesto náutico T-0 de ayudas a la navegación. Afecta a embarcaciones de bandera española a motor de más de 9 metros de eslora y a vela de más de 12 metros. El devengo se produce en el momento de la matriculación.
- Tasa de embarcaciones deportivas y de recreo T-5. Grava el acceso y estancia en la zona de puerto, el puesto de amarre, la utilización de muelles y pantalanes y la disponibilidad de servicios. Su cuota va en función de la longitud de la eslora, la manga y el número de días. Afecta a los amarres en puertos deportivos de propiedad pública y en régimen de concesión.
- Impuesto de transmisiones patrimoniales. El impuesto gira sobre operaciones de compra-venta de embarcaciones de segunda mano cuando el transmitente sea un particular. El tipo de gravamen se fija en el 4% y la base imponible coincide con el valor declarado en el contrato de la embarcación que se transmite.

Además de las anteriores el sometimiento legal de las embarcaciones a unos reconocimientos iniciales y la emisión de los primeros certificados por las Capitanías Marítimas, generan unas tasas del Ministerio de Fomento que los propietarios deben liquidar para la obtención de dichos certificados.

Por otra parte, el alquiler de embarcaciones es un producto emergente que surge como alternativa de navegación y que cada año va ganando adeptos. A pesar de que las empresas chárter se quejan de que en otros destinos como Montenegro, con un IVA del 0% cuando se embarca en el país y un combustible libre de impuestos, se apoya la actividad mediante medidas de carácter fiscal que favorecen este tipo de turismo, se ha conseguido uno de los logros más demandados por el sector, la exención del impuesto de matriculación del chárter. Esta medida, sobre todo, beneficia a los grandes yates y a todas las empresas que les ofrecen servicios y mantenimiento, al poder contar con un cupo de embarcaciones que antes escogían otros destinos por los problemas de fiscalidad. De igual manera Baleares es la única comunidad autónoma en la que se permite chartear barcos de bandera no europea la mayoría de los cuales son embarcaciones de grandes esloras

cedidos en gestión a compañías de chárter y con un gasto muy elevado en combustible, amarres, comidas, bebidas y ocio.

A pesar del esfuerzo, los empresarios del chárter náutico vienen denunciando el trato discriminatorio hacia las empresas nacionales por parte de la Agencia Tributaria al no permitir que empresarios españoles puedan utilizar su barco cedido en gestión en aguas españolas y, en cambio, sí que lo permite a empresarios extranjeros. Esta prebenda está provocando el desembarco de compañías extranjeras y la emigración de empresas de Baleares que están empezando a montar sus bases en otros países del Mediterráneo.

A todas estas amenazas al sector hay que sumar la creciente oferta ilegal de propietarios que directamente alquilan sus embarcaciones a turistas, ofreciéndolas a precios más reducidos a través de internet. En este sentido, se ha creado el Registro Balear de Arrendadores, Embarcaciones y Buques de Recreo con el objeto de controlar el chárter ilegal que se produce, principalmente, en pequeñas esloras.

Para concluir esta sección, España es uno de los países europeos con mayor presión fiscal sobre la propiedad y el uso de embarcaciones de recreo y mayores trámites burocráticos. Esto provoca que el precio final sea más elevado que en países con niveles adquisitivos más altos lo que produce el efecto de freno del crecimiento del sector náutico.

3. Metodología

El objetivo del presente proyecto es analizar las creencias y actitudes que asumen los profesionales del sector náutico en relación con las particularidades y dificultades que atraviesa el sector en las Islas Baleares. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa mediante el uso de entrevistas en profundidad entre representantes de asociaciones náuticas de Baleares, instituciones públicas y privadas y cámara de comercio [23].

Para la elección de la muestra (N=20) se ha contado con un informante clave como persona con un amplio conocimiento de todo el sector y con 19 informantes generales como personas con conocimientos sobre diferentes áreas que afectan al sector náutico [24]. El diseño de la muestra en una primera etapa se ha basado en los criterios del investigador que en una segunda etapa se ha ampliado utilizando el sistema de muestreo “bola de nieve”. La primera entrevista con el informante clave permitió identificar a un conjunto de posibles informantes generales con visión del fenómeno de manera parcial. Para la selección del grupo de entrevistados

se tuvo en cuenta las variables fundamentales que distinguen nuestro objeto de investigación. Al mismo tiempo se consultaron otras investigaciones previas sobre el turismo náutico. Todo ello nos permitió trazar un perfil y los conocimientos deseados de cada uno de los participantes.

Los instrumentos de recogida de información fueron entrevistas estructuradas consistentes en una lista de preguntas abiertas, en el mismo orden y con las mismas palabras para todos los sujetos entrevistados, ofreciendo libertad en la forma de respuesta y posibilidad de diálogo. Con ello se obtuvo información holística, contextualizada y personalizada ofreciéndonos la posibilidad de clarificar los conceptos con los informantes.

En una primera fase se diseñó el guion y se seleccionaron los entrevistados. Para el diseño del guion o cuestionario se prepararon 37 preguntas agrupadas en siete bloques. Se pilotó el cuestionario con tres informantes detectándose varios problemas al envío del cuestionario vía mail ya que este sistema no permitía profundizar en aquellas preguntas en las que el informante no tenía una opinión clara o bien no estaba muy seguro de su respuesta. El tiempo invertido para el informante es mayor cuando él tiene que escribir su respuesta y se piensa más lo que dice lo que discrimina las respuestas espontáneas. Para evitar esta sensación a los informantes y poder conseguir un número suficientemente alto de respuestas, se tomó la decisión de realizar las entrevistas cara a cara en el mismo entorno del informante para facilitar el sentimiento de comodidad del mismo.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de septiembre de 2016 y enero de 2017 con una duración aproximada de entre 25 y 45 minutos y los datos fueron registrados de manera mecánica mediante grabadora de voz.

En una segunda fase los datos recogidos fueron transcritos y analizados mediante el programa de análisis cualitativo NVIVO 11 a través del cual se procede a la elaboración de categorías (nodos) y subcategorías. En concreto, el sistema de organización de categorías y subcategorías resultante se compone de seis categorías y de 18 subcategorías.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis teniendo en cuenta la importancia concedida en las entrevistas a cada tema o categoría listadas a continuación: (1) definición y estrategia, (2) medición y control de amarres, (3) normativa y fiscalidad, (4) oferta ilegal, (5) comportamiento del turista, y (6) visión de la sociedad local.

4.1 Definición y estrategia

No ha habido una definición consensuada entre todos los entrevistados del término turismo náutico. La mayoría de los entrevistados (N=18) considera al residente propietario de embarcaciones como turista náutico en todos los casos y en cambio otros (N=2) no lo consideran en ningún caso. Llama la atención la mención (N=2) de dos nuevas tipologías de turista náutico, las tripulaciones de los yates a los que se les realiza mantenimiento en los astilleros y las tripulaciones de regatas. La mayoría no considera los cruceros como turismo náutico.

Todos los entrevistados menos dos, han coincidido que no hay coordinación entre los agentes públicos y privados. La opinión general es que existe un excesivo individualismo en el sector y una dispersión de los esfuerzos entre las distintas asociaciones y federaciones locales, autonómicas y nacionales.

A pesar de que ha habido intentos para crear un plan estratégico y se han reunido varias mesas sectoriales, la opinión mayoritaria (N=15) es que no han obtenido resultados positivos para el sector. Se ha propuesto la creación de un clúster público-privado que reúna a asociaciones, empresas, industria, entidades y centros de investigación siguiendo el modelo de Barcelona o de Francia y que se convierta en órgano consultor y propulsor de iniciativas y políticas.

En relación a los esfuerzos para promover el destino, los entrevistados pertenecientes a empresas privadas (N=16) consideran que tan sólo se han llevado a cabo unas pocas iniciativas desde la Cámara de Comercio y algunas privadas, pero nada comparable a los esfuerzos realizados por los destinos competidores nacionales (Cataluña o Valencia) e internacionales en el Mediterráneo (Francia, Italia, Croacia, Grecia o Turquía).

4.2 Medición y control de amarres

La opinión general es que se escapan muchos datos a la hora de medir la actividad náutica y que las instituciones no comparten los datos de turistas náuticos. A pesar de que todos (N=20) coinciden que existen métodos de contabilizar las embarcaciones españolas en circulación a través del registro de matriculaciones, cada club náutico o puerto deportivo utiliza su propio sistema para controlar el alquiler de los amarres y no se comparte información con otros puertos o clubes. En relación a las embarcaciones abandonadas en los puertos, algunos entrevistados (N=8) reconocen que

figuran de alta en el registro de matriculaciones lo que produce una distorsión de los datos.

Si bien es cierto que el Reglamento de Ejecución del Código Aduanero exige comunicar a la DGP y a la Guardia Civil datos sobre los barcos transeúntes que piden amarre, sean de bandera extranjera o no, faltan datos que permitan realizar una medición más exacta del número de turistas. Como ejemplo citar que tan sólo se pide datos del armador y no de la tripulación (N=7)

En el caso de los turistas náuticos residentes no se contabilizan los movimientos. Cuestión aparte es la situación de las embarcaciones que se alquilan en régimen de economía colaborativa (P2P) o las de bandera extranjera alquiladas por empresas que operan desde otros países cuyos usuarios no se consideran a la hora de contabilizar el número de turistas (N=6).

4.3 Normativa y fiscalidad

Todos coinciden en que la normativa y fiscalidad española perjudica gravemente al sector en comparación con otros países europeos. En concreto los entrevistados citan el IVA del 21 % para el chárter náutico cuando en otros países las empresas están exentas o bien tributan como producto turístico a un 10 %.

Al mismo tiempo somos el único país europeo con un impuesto de matriculación a las embarcaciones del 12 %. A pesar de que se ha relajado un poco la presión sobre las empresas de chárter al haber exención de este último impuesto en la adquisición de sus embarcaciones, los últimos intentos de quitarlo definitivamente de todas las operaciones de compra-venta no han dado resultados positivos. Cuando se trata de la compra de grandes yates (>24 m) gravar el precio de compra con un 33 % de impuestos coloca a la industria náutica en clara desventaja.

Los entrevistados pertenecientes a empresas de chárter (N=4) acusan a la Agencia Tributaria de otorgar privilegios a las chárter extranjeras, al permitir el uso de las embarcaciones cedidas en gestión a los socios de estas empresas extranjeras, algo que está prohibido a los ciudadanos españoles. Por el contrario, los entrevistados que trabajan con grandes yates (N=3) consideran esta medida acertada puesto que la mayoría de propietarios son de fuera de la UE y ha supuesto un creciente interés por arrendar sus yates en Baleares.

4.4 Oferta ilegal

Hay un consenso en la existencia del chárter ilegal tanto por empresas extranjeras que tienen sus barcos amarrados en puertos deportivos y que alquilan las embarcaciones por internet sin ningún tipo de control, como por la creciente tendencia de particulares que alquilan sus embarcaciones a través de plataformas online. En ambos casos, los usuarios de este tipo de embarcaciones no aparecen en las mediciones.

La única solución que se ha propuesto en algunos casos es la inspección, tal como se realiza en las viviendas turísticas ilegales y el control a través de los sistemas de distribución online, pero algunos entrevistados (N=3) se quejan de exceso de controles a las empresas legales y de “manga ancha a los piratas”.

4.5 Comportamiento del turista

No ha habido una opinión general en este aspecto, pero si en algunos casos (N=13) se ha detectado que en los últimos años el perfil del turista que navega en un barco es el de una persona con menos experiencia, con un nivel económico más bajo que en años anteriores y que exige cada vez más servicios en los puertos y clubes en los que atraca. En el caso de alquileres de barcos hasta 15 m. de eslora, la duración del alquiler se ha reducido y se han incrementado las reservas de último minuto.

Por otra parte, se ha producido un incremento en los alquileres con tripulación de yates de grandes esloras que llevan como máximo a 12 pasajeros de alto poder adquisitivo, preocupados por el medioambiente y con un gasto importante en el destino por la demanda de productos de lujo. Las empresas de mantenimiento (N=2) declaran que “el mantenimiento de los megayates ha supuesto un incremento de un 121 % de las empresas reparadoras entre plantilla y empresas en apenas seis años”.

4.6 Visión de la sociedad local

Todos los entrevistados menos uno (N=19) cree que la sociedad de Baleares vive de espaldas al sector náutico y no es consciente de su importancia estratégica. Existe una alteración de la información pública que hace que se culpabilice a los puertos náuticos y a las embarcaciones del retroceso de las praderas de posidonia y de los vertidos de residuos al mar. Todos los entrevistados coinciden que la sociedad viene provocada principalmente por las filtraciones al mar de los tubos emisarios (alrededor de los cuales

no existe posidonia) y que los navegantes son los primeros que no quieren un mar sucio.

Proponen que haya una mayor vinculación de los puertos deportivos y las escuelas de vela con la sociedad local en sus municipios. En algunos casos el puerto deportivo se percibe como una instalación elitista y totalmente desconectada de la realidad socioeconómica de la población. Se detecta una falta de cultura náutica de la sociedad balear en comparación con países vecinos como Francia.

Con el fin de acercar el producto náutico a la sociedad las asociaciones integradas en la Federación ANEN (Asociación Nacional de Empresas Náuticas) han puesto en marcha una campaña con el hashtag #embarcate.

5. Conclusiones y trabajos futuros

Tal como se recoge en el presente estudio nos encontramos con opiniones encontradas a la hora de delimitar qué se considera turista de náutico. Definir con exactitud el perfil de este tipo de turismo es necesario de cara a una futura investigación que nos reporte datos reales en cuanto al número de turistas que recibimos cada año y el impacto económico real. Actualmente, en las encuestas de Frontur se identifica el tipo de turista según la motivación principal del viaje pero esta medición no es fiable por dos motivos: (1) a la pregunta del motivo del viaje, la mayoría de los encuestados marcan la opción ocio sin especificar si la actividad principal es la náutica, y (2) la recogida de datos se hace en los aeropuertos o puertos de pasajeros, no en puertos deportivos, por lo que no se tendría en cuenta los turistas que se trasladan en su embarcación.

Por definición se reconoce al residente como turista siempre que pernocte en otro puerto. De cara a un posible desarrollo del estudio, los puertos deportivos deberían distinguir qué plazas pertenecen a residentes y aquellas que, o bien son de chárter, o bien están alquiladas a embarcaciones de otros puertos base.

De cara a una medición de los impactos de la actividad náutica en el Producto Interior Bruto (PIB) se propone una reclasificación de los códigos de Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) de las empresas náuticas que nos permita conocer el volumen de trabajadores o el volumen de ingresos y para, posteriormente, calcular la Cuenta Satélite del Turismo (CSTE) del sector náutico.

La legislación española no favorece el desarrollo económico de la industria de los grandes yates y discrimina las empresas de chárter

náutico españolas frente a las empresas de otros países. La fiscalidad de las empresas de chárter náutico coloca a Baleares en una posición menos competitiva que otros destinos europeos como Francia, Grecia, Croacia o Montenegro. Es por ello que no se puede achacar al encorsetamiento de la normativa comunitaria sino a la falta de voluntad política.

Para concluir, es difícil calcular cuantas embarcaciones están utilizándose para chárter a pesar de que existe un registro específico para este tipo de embarcaciones. Como desarrollo futuro se debería distinguir aquellas empresas de chárter ubicadas en Baleares de aquellas que, situadas en otros lugares con más ventajas fiscales, alquilan sus embarcaciones aquí.

Referencias

1. Garau Vadell, J.: *El turismo náutico de chárter de recreo en Baleares*. Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Mallorca, Eivissa i Formentera (2003).
2. Federación Española de Asociaciones de Puertos Deportivos Turísticos-FEAPDT: *Informe Anual de los Puertos Deportivos en España 2015* (2016).
3. Jugovic, A.; Kovacic, M.; Hadzic, A.: Sustainable Development Model for Nautical Tourism Ports. *Tourism and Hospitality Management*, Vol. 17, No. 2, pp. 175-186 (2011).
4. Gómez, E.: *The management of nautical and recreational installations their relationship with nautical tourism in the Costa Blanca region*. Investigaciones Turísticas, Vol. 1, No. 4, 119-131 (2012).
5. Ecorys: *Study in support of policy measures for maritime and coastal tourism at EU level*. DG Maritime affairs & fisheries (2013).
6. Marusic, Z.; Ivandic, N.; Horak, S.: Nautical Tourism within TSA Framework: Case of Croatia. *13th Global Forum on Tourism Statistics*. Japan (2014).
7. Orams, M.: *Marine Tourism, Development, Impact and Management*. Routledge (1999).
8. Lück M. (ed.): *Nautical Tourism. Concepts and Issues*. Cognizant Communication Corp. (2007).
9. Turespaña. Instituto de Turismo de España: *El turismo náutico en España. 7º Symposium sobre Puertos Deportivos*. G.M.M.Consultores Turísticos, S.L. (1998).
10. Lukovic, T.: Nautical Tourism and Its Function in the Economic Development of Europe. *Visions for Global Tourism Industry - Crea-*

- ting and Sustaining Competitive Strategies*. Dr. Murat Kasimoglu (Ed.), InTech (2012).
11. European Commission: *Assessment of the Impact of Business Development Improvements Around Nautical Tourism. Final Report*. European Commission. Brussels (2017).
 12. Esteban Chaparría, V.: El planteamiento de infraestructuras para el turismo náutico. *Cuadernos de Turismo*, No. 6, pp. 29-44 (2000).
 13. Ferradás Carrasco, C.: La relevancia del Turismo Náutico en la Oferta Turística. *Cuadernos de Turismo*, No. 7, pp. 67-80 (2001).
 14. Peláez Verdet, A.: *La repercusión de la administración y gestión de los puertos deportivos en el desarrollo del turismo náutico: estrategias para el caso de la Costa del Sol*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga. (2003).
 15. Agencia de Turismo de Baleares. ATB: *Producto Náutica. Información Básica sobre el Producto. Datos 2011-2013*. Agencia de Turismo de Baleares. Govern de les Illes Balears (2013).
 16. Ajuntament de Palma: *Observatorio Turístico de Palma: Turismo Náutico 2011*. Palma de Mallorca 365. Ajuntament de Palma (2012)
 17. Garau Vadell, J.: El Turismo Náutico como elemento de diversificación turística. Análisis del consumidor e impacto económico: el caso de Baleares. *Revista de Investigación y Marketing* No. 88, pp. 62-74(2001).
 18. Garau Vadell, J.: *El turisme nàutic a Balears 2007*. Col·lecció Estudis Turístics No. 9. Govern de les Illes Balears. Conselleria de Turisme (2008).
 19. Benevolo, C.: Problematiche di sostenibilità nell'ambito del turismo nautico in Italia. *Impresa Progetto-Electronic Journal of Management*, No. 2 (2011).
 20. Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Mallorca, Eivissa i Formentera: *Informe sobre la fiscalidad del chárter náutico*. Palma. Servicio de estudios y publicaciones (2006).
 21. Payeras, M. et al.: *Turismo de chárter náutico en Baleares*. Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Mallorca, Eivissa i Formentera (2009).
 22. Garau Vadell, J.: *El turismo de chárter náutico. Illes Balears*. Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Mallorca, Eivissa i Formentera. Colección debate empresarial (2010).

23. Woodside, A.: *Case study research: Theory, methods, practice*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 263-289 (2010).
24. Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, pp. 31-131 (1987).

Practical value of competitive intelligence proposals at Humboldt International University's graduate studies

*Eduardo Orozco-Silva*¹ and *Anays Más-Basnuevo*²

Humboldt International University

4000 W Flagler St., Miami, FL 33134, EE. UU.

eeorozco@hiuniversity.com; ² anays@hiuniversity.com

Abstract:

Introduction. The objective of this paper is to show the use of competitive intelligence applications developed by the graduate students of Humboldt International University (HIU) and how competitive intelligence generally leads to organizational intelligence.

Methodology: The results are reached through the critical hermeneutic approach to organizational intelligence, text mining with Atlas.ti, and the analysis of 55 case studies derived from the Competitive Intelligence courses taught at HIU in the period 2014-2016.

Result: It was proven that: A) competitive intelligence solutions depend on the object to which it is applied, the scope of its use and the conditions in which it originated. B) Those solutions reflect the organizational capability of information management and analysis for decision-making. This is, competitive intelligence contributes directly to organizational intelligence instead of being a totally different approach.

Conclusions: The results allow elucidating the nature of competitive intelligence in its organizational dimension, and the convenience of using them both holistically in teaching activities and in consulting practice.

Keywords: Competitive Intelligence, Economic Intelligence, Strategic Intelligence, Organizational Intelligence.

1. Introduction

The demand for competitive intelligence (CI) professionals is steadily increasing as the relevance of CI practice in organizations grows. Nevertheless, CI professionals are not yet formed in colleges and universities the same way as other professionals. According to Orozco [1], CI appears in specific courses or as part of the syllabus in only 2.4% of the US colleges

and universities, in courses related to information management, library and information science and information technology. The literature reviewed covers different topics that could be subject of research regarding CI education.

2. Competitive intelligence education

Fleisher [2] stated that at the time, one of the existing problems in CI education was the poor offers in courses and programs. This author also discusses the scope ambiguity in the field of CI education, since there is a discussion on whether CI belongs to business management, library and information sciences, information systems, or military studies. The scope ambiguity is also mentioned by Bukowski [3]. McGonagle [4] reinforces the idea of scope ambiguity, stating that, for some people, CI is just another management tool for directing personnel, undertaking strategic planning, budgeting, etc. Spracher [5] goes on the same road, when includes CI studies as a part of intelligence studies.

Blenkhorn & Fleisher [6] emphasize the need of further study with respect to the role of education, learning, and pedagogy in the development of intelligence practitioners. Their focus is the need of establishing different methods and resources to different groups of students. Another concern of Blenkhorn & Fleisher is the quality of education, regardless where the learning takes place or the formal or informal method used. These authors consider that the low quality of some courses and the big differences among some of them, is partially caused by the scarcity of research into the scholarship of teaching and learning in CI. The need of research in CI education is also mentioned by Fleisher, who considers that it is one of the causes for deficiencies in the field.

The trends and future of CI as a profession and CI education are subjects of analysis and even speculation in many articles. Fleisher focuses this issue and considers some of the trends, mainly the tendency to integration with other disciplines, the global content of CI courses and the need of an “active tone” or “learning by doing” in CI education.

The number of bachelor graduates with industry expertise looking for CI specialization is growing in the US and other countries, according to Fleisher, as well as Michaeli [7]. Fleisher emphasizes also that the combinations of formal and self-directed learning opportunities are the future of CI education. The natural conclusion is that universities that will have more students enrolled in CI education are those universities offering CI

specialization degrees with the appropriate competencies, as the combination of knowledge, skills, and abilities needed as CI practitioners.

According to Fleisher, there was a natural evolution in CI education offers in the 1990's, but it was not completely satisfactory. Some influencing factors were:

- Few course/program offerings
- Scarcity of research
- Scope ambiguity
- Economic trends

Nowadays, the situation has somewhat changed, mainly because there are now many course offerings and the economic trends changed, but there is still scarcity of research for CI education and the scope ambiguity is greater now. Although the number of courses offered has increased, many of them are only very short courses and webinars; they just give a general idea of what CI is and do not contribute to create a solid culture on the subject or to create real skills for practitioners. It is the case with many famous short courses delivering a certificate. According to Kelly [8], there are serious doubts as for their usefulness.

Even most courses designed for creating competencies, teach only one or two analytic methods. Then participants come to face real situations with a poor toolkit of analytic techniques. Bukovski states that this is mainly because most CI professors have only one course to teach students everything about CI.

Regarding research scarcity in CI, one of the problems is that CI education research can take a variety of paths. Some authors focus on critical topics for CI education for specific real applications, while others focus on the best teaching approaches. This sums up to the fact that there is no clarity as for the academic context of CI. Parker, Nitse and Davey [9] consider it belongs to the context of library and information science while others consider that CI belongs to the context of business administration science. Still others emphasize the role of information technology in CI as the main subject for courses.

A clear summary of the described situation is the following: “All in all, this *status quo* is to some extent based on the fact that formal competitive intelligence education is not established, as subsequently very few standards or best practice guidelines have been developed. This presents a

vicious cycle resulting in moderate recognition of the competitive intelligence function.” [7].

The existing courses for master degree in CI are focused on specific purposes and the clear majority are held in traditional classroom settings. Thereby, CI experts are mainly professionals from diverse backgrounds, with masters or doctoral degrees in business administration or information science, but they have rarely done deep graduate studies in CI.

Bukowski criticizes the disconnection existing between CI courses’ content and the usual responsibilities of CI practitioners. Fleisher is also concerned about the effectiveness of CI practitioners in their jobs, which is closely related to the type of knowledge, skills, and abilities that they are taught. Bukowski considers mainly two reasons for that disconnection: a) there is a dearth of teaching materials and scholarship about CI; b) the lack of a standard Body of Knowledge (BOK) for competitive intelligence. This last issue is also emphasized by Fleisher, who adds to this situation the fact that there is no official professional or governmental oversight body in CI education.

The lack of a standard BOK for CI is -at least partially- because the definition of CI itself is under discussion. According to Culbert et al. [10]: “It does not appear that the term ‘Competitive Intelligence’ has a consistent or commonly accepted definition”. For Brody [11], the “predominance of definitions or descriptions (of CI) indicates a process,” but “there is little consensus as to what constitutes this process.”

Pellissier and [Nenzhelele](#) [12] study 50 CI definitions published in English language, between 2001 and 2012. The authors make a detailed classification of the definitions, by separating them in 31 different groups, according to their emphasis, what they cover, and what do not consider. The main characteristics the authors found in the definitions studied are the following:

CI is a process resulting in a product also called CI. At the same time, CI is a discipline implying a profession, performed under a code of ethics. The CI product contributes to decision-making. Pellissier and [Nenzhelele](#) conclude with a proposal grouping the fundamental characteristics of the definitions studied:

“Competitive intelligence is a process or practice that produces and disseminates actionable intelligence by planning, ethically and legally collecting, processing and analyzing information from and about the internal

and external or competitive environment to help decision-makers in decision-making and to provide a competitive advantage to the enterprise.”

Although the definitions of CI abound, as discussed above, the fundamental problem in conceptualizing the tool is the variety of approaches to the “intelligence” process, when applied to an organization, whether enterprise or not. In addition to “competitive intelligence”, the most commonly used expressions are the following, with greater or less similarity in definition, but generally with great similarity in objectives and tools: surveillance (technological, commercial, competitor ...) economic intelligence, strategic intelligence, organizational intelligence and others. García and Ortoll [13] perform a complete analysis of this fact. Olier [14], based on strategy studies, recognizes that “Apart from intelligence services, which are perfectly known and identifiable, there are other domains and concepts that intermingle with one another”, where he includes strategic intelligence, CI and economic intelligence. By its impact and scope, it is worth to characterize economic intelligence and organizational intelligence briefly.

2.1 Economic intelligence

Martre, Clerc and Harbulot [15], presented the later known as Rapport Martre, in which they introduced a definition of economic intelligence of general impact in their country, France: “Economic intelligence is the set of coordinated research actions, treatment, and distribution with a view to its exploitation, of useful information to economic actors”. According to Olier, this definition has a double consequence, what this author calls “scientific intelligence”, that is, surveillance -for economic purposes- on new discoveries in science and technology, and on the other hand, CI to observe the progress of other competing entities to improve French competitiveness. But since 1994, the interpretations and extensions of the definition of the Rapport Martre abounded. In his report to the French Prime Minister, Carayon lists 22 definitions of economic intelligence. Marcon [17] studies this group of definitions and concludes that “a first group sees economic intelligence as an information process; a second group associates only a list of functions to be articulated; the third group refers economic intelligence to the strategic issue, and the fourth group is a conceptual, more ontological view.” This is a situation like that found by Pellissier and Nenzhelele when studying 50 definitions of CI.

2.2 Organizational intelligence

Haber-Veja and Más-Basnuevo [18] consider that, of all the conceptualizations of intelligence at the organizational level, organizational intelligence (OI) is the most generic one handled in the organizational context. The authors reach the above conclusion after an analysis of the concepts, models, and methodologies of intelligence from the organizational point of view. They start from 15 different conceptualizations of CI. The authors conceive CI as a contribution to the creation of OI, the same as Choo [19]: “the property that emerges from the network of information processes through which the organization constructs shared meanings about its actions and identity; discovers, shares and applies new knowledge, and initiates action patterns through the search, evaluation, and selection of options.” The definition provided by Más-Basnuevo [20] establishes OI more clearly as a capability to which CI and the rest of the processes of knowledge creation in the organization contribute. The author defines OI as the “capability and need of the individuals of the organization, and the organization as a whole, for developing activities according to a systematic and controlled process of planning, collecting, analyzing, producing, protecting, disseminating, preserving and evaluating standardized and relevant information and knowledge about the environment in which the organization operates, so that decision-making is more effective.”

Other authors, in researches applied to various sectors of the economy, coincide in presenting organizational intelligence as a capacity of the organization, directly related to the acquisition of new knowledge to benefit the organization and its members [21, 24].

2.3 Competitive intelligence courses at Humboldt International University

In accordance with the explanations above, the present work focuses on the study of CI contributing to OI, based on the final reports of the Competitive Intelligence online courses, corresponding to the master’s and doctoral studies at Humboldt International University.

Humboldt International University (HIU) is a new Miami-based distance education university, offering undergraduate and graduate programs. Since most of online courses are bilingual, HIU can reach a variety of students in Latino education in US and in Latin American countries.

Master's and doctoral degree courses on CI create the following competencies in students:

- Conceptualization of CI and its characterization for problems solution in the organization.
- Identification of CI needs; determination of necessary products and services. CI cycle.
- Handling of methods and steps to establish an internal CI center or to outsource solutions.
- Identification, selection and use of information sources for CI problems.
- Knowledge of tools and techniques for information management and analysis.
- Communication skills.
- Tools and methodologies for consulting work.

In the last two years, the “learning by doing” principle in HIU's CI courses resulted in “intelligence” solutions for the organizations where the students worked.

3. Results

The authors performed a qualitative analysis of unstructured textual data regarding how different authors have conceptualized CI. Atlas.ti was used as a qualitative analysis tool. Thirty-eight definitions were collected from 9 references [12, 19, 25-31], which represent different CI, economic intelligence, and OI conceptualizations.

According to the functioning of Atlas.ti, the analyst must establish codes to classify each one of the analyzed elements. Each code is assigned two numbers. The first one -placed in the first column- refers to the number of quotations selected from the texts. The second one means the code density, i.e. the number of times you have linked to each code. This value may give an indication of how “deep” a subject code is or how far-reaching that particular code is in the analysis. For example, the code “establishing the CI needs” was found in three quotations and it has seven links with the other ones.

Ninety-nine codes were selected, and the relations between them was established. Starting from “establishing the CI needs” as the Figure 1

shows, we found that the phases of the CI cycle are the same, independently of the “intelligence” kind the authors approached.

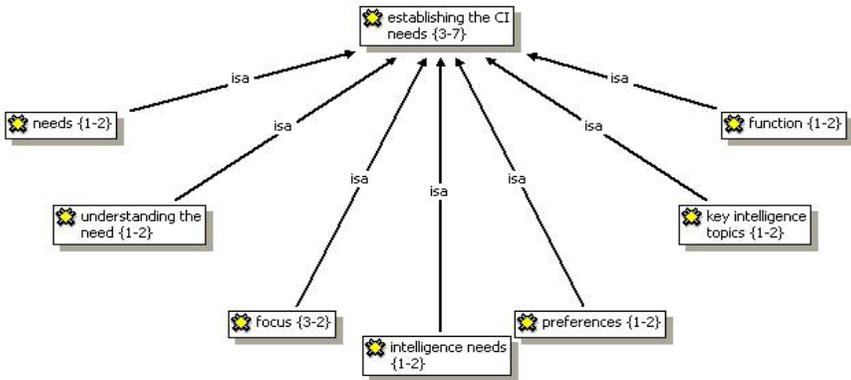


Fig. 1. Layout of the node “establishing the CI needs” using the semantic layout algorithm⁶.

The main goal of the different “intelligence” conceptualizations is improving the decision-making process. This is reached not only on the basis of information analysis, but also on influential factors as “intelligence” users themselves, as well as the culture, attitude, internalization, cognitions, awareness, perception, and skills development of all beneficiaries in the organization.

The consideration of the influential factors is a fact that shows the organizational scope of the “intelligence” beyond the information analysis and the decision-making process. The 55 final reports by the HIU students confirm the text mining results of Atlas.ti, since practical results of CI students show a tendency to the improvement of the organization as a whole, instead of partial benefits from specific CI studies. The students’ reports were produced for organizations located in 10 countries: Venezuela (31%), USA (25%), Ecuador (11%), Colombia (7%), and the rest from Mexico, Panama, Peru, Puerto Rico, Dominican Republic, and Russia.

The economic sectors of “intelligence” solutions presented by students are the following, as per the North American Industry Classification System (NAICS): Accommodation and Food Services, Construction, Educational Services, Finance & Insurance, Health Care & Social Assistance,

⁶ isa: Atlas.ti automatically generated to indicate the kind of relation between codes; in this case it means “is a”.

Information & Communications, Manufacturing, Mining, Quarrying, & Oil & Gas Extraction, Other Services (except Public Administration), Professional, Scientific, & Technical Services, Retail Trade, Transportation & Warehousing, Utilities, and Wholesale Trade. This result shows that the practical value of “intelligence” is practically unlimited regarding the economic sector in which it can be applied.

The types of “intelligence” product or service identified by students to solve their organizations’ problems are varied. More than 70% of the “intelligence” studies are strategic profiles; market research studies represent 35%, while studies like: information monitoring services, benchmarking, studies for the creation of CI centers in the organization, technological trends studies, and scenario analysis, represent 33% (in several cases, more than one product or service was selected). Most of the strategic profiles (competitor, provider, customer, and executive profiles) are studies leading to the organization’s general improvement.

The types of “intelligence solutions” offered by students, confirm the theoretical result found through Atlas.ti: the organizational approach is a strong tendency in “intelligence” practice. Although more than 60% of the studies are CI ones, around 13% are mixed, and 27% are OI studies.

4. Conclusions

The conceptual development of the “intelligence” tools for improving the organizational performance shows a tendency to the OI as a more comprehensive tool, as has been seen from the Atlas.ti analysis.

The reach of the CI practice shown by HIU students denotes that the CI approach is increasingly extended to the organizational environment, rather than specific market and competitiveness solutions. This is clearly shown in the type of CI solutions encountered by students during two years of graduate Competitive Intelligence courses.

The above results are a significant reinforcement for the Business Administration studies at HIU, linked to subjects in the information management and knowledge management fields.

References

1. Fleisher, C. (2004, April). *Competitive Intelligence Education: Competencies, Sources, and Trends*. Retrieved from http://www.arma.org/bookstore/files/careerpath_fleisher.pdf

2. Bukowski, D. (2008). *Comparing Competitive Intelligence Education to Competitive Intelligence Practice. Walking Through the Halls of Intelligence: A Second Look at Recent Graduate Research*. Mercyhurst College Institute for Intelligence Studies Press. Retrieved from <http://www.theridgeschool.org/uploads/Walking%20Through%20the%20Halls%20of%20Intelligence%20IISMU.pdf>
3. McGonagle, J. (2014, August 27). *Guide to the Study of Intelligence. Competitive Intelligence*. Retrieved from <http://www.afio.com/publications/MCGONAGLE%20Competitive%20Intel%202014Aug27%20DRAFT.pdf>
4. Spracher, W. (2009). *National Security Intelligence Professional Education: A Map of U.S. Civilian University Programs and Competencies*. Ph. D. Dissertation, George Washington University. Retrieved from <http://pqdtopen.proquest.com.ezproxylocal.library.nova.edu/pqdtopen/doc/304881607.html?FMT=AI>
5. Blenkhorn, D. & Fleisher, C. (2013). Matching Intelligence Teaching Methods with Different Learners' Needs. *Journal of Strategic Security*. Vol. 6 no. 3 (2013): 61-72. Retrieved from <http://scholarcommons.usf.edu/jss/vol6/iss3/6>
6. Michaeli, R. (May, 2010). *Training to Become a CI Professional*. Retrieved from http://www.institute-for-competitive-intelligence.com/download/Michaeli_CI_How_to_train.pdf
7. Kelly, S. (2011, February 23). *Competitive Intelligence Certification- Is it worth it?* Retrieved from <http://competitiveintelligence.ning.com/forum/topics/competitive-intelligence-2>
8. Parker, K., Nitse, P. and Davey, B. (2008). *History of Computing Education Trends: The Emergence of Competitive Intelligence*. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/225327431_History_of_Computing_Education_Trends_The_Emergence_of_Competitive_Intelligence_/links/09e414fff0d7dec341000000_assignment_2
9. Culbert, G., Jordan, C. & Turoski, C. (2009). *Competitive Intelligence White Paper. Presented by 2009 Trade Secrets Committee of the Intellectual Property Owners Association*. Retrieved from <http://www.ipo.org/wp-content/uploads/2013/03/nov2009tradesecretswhitpaper.pdf>
10. Brody, R. (2008). Issues in Defining Competitive Intelligence: An Exploration. *Journal of Competitive Intelligence and Management*

- Vol. 4, No. 3 (2008) at 13, *also found at* <http://www.scip.org/Publications/CIMArticleDetail.cfm?ItemNumber=2933> (last visited by Brody, R., August 27, 2008). Retrieved from <http://www.ipo.org/wp-content/uploads/2013/03/nov2009tradesecretswhitepaper.pdf>
11. Pellissier, R. & Nenzhelele, T. E. (2013). Towards a universal definition of competitive intelligence. *SA Journal of Information Management* Vol. 15, No. 2, Art. 559. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4102/sajim.v15i2.559>
 12. García Alsina, M. y Ortoll Espinet, E. (2012). Inteligencia competitiva: corpus teórico y prácticas. *Ibersid* Vol. 6, 77-88.
 13. Olier Arenas, E. (2013). La inteligencia económica en un mundo globalizado. *Cuadernos de Estrategia* 162, Instituto Español de Estudios Estratégicos. Recuperado de http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_162_La_inteligencia_economica_en_un_mundo_globalizado.pdf
 14. Martre, H., Clerc, P. and Harbulot, C. (1994). *Intelligence Économique et Stratégie des Entreprises*. Commissariat Général du Plan, France. Retrieved from <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000410.pdf>
 15. Carayon, B. (2003). *Intelligence Economique, Competitive et Cohesion sociale*. Recuperado de http://bdc.aege.fr/public/Intelligence_economique_competitivite_et_cohesion_sociale_2003.pdf
 16. Marcon, C. and Schäfer, P (2016). Appel a Communication: Intelligence économique et développement durable. De l'ignorance au mariage de raison? *Revue Internationale d'Intelligence Economique*, no. 8. Retrieved from <https://www.revue-r2ie.com/>
 17. Haber-Veja, A. y Más-Basnuevo, A. (2013). Inteligencia Organizacional: Conceptos, modelos y metodologías. *Revista Eletronica de Bibliotecnomia e Ciencia da Informacao*, Vol.18, 38, p. 1-18. DOI:10.5007/1518-2924.2013v18n38p1.
 18. Choo, C. W. (1998). *The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions*. New York: Oxford University Press.
 19. Más-Basnuevo, A. (2005). *Modelo para la introducción de la inteligencia Organizacional en la Delegación del CITMA en Holguín*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Información. Universidad de La Habana. Facultad de Comunicación.

20. Méndez, G. (2014). Consideraciones sobre la línea de investigación en Inteligencia Organizacional en el doctorado en ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Ingeniería* (19) 2, pp. 115-128.
21. Istudor, N., Ursacescu, M., Sendroiu, C. and Radu, I. (2016). Theoretical Framework of Organizational Intelligence: A Managerial Approach to Promote Renewable Energy in Rural Economies”. *Energies* (9), 639. DOI: 10.3390/en9080639.
22. Nasiri, S., Javidnia, M., Anvar, Z. V. and Golbabaee, H. (2013). Evaluating impacts of organizational intelligence in creating competitive strategies in companies producing powder coating. *Management Science Letters*, Vol. 3, pp. 953-960.
23. Khanghali, M. E., Jafari, P. (2013). A Model for Organizational Intelligence in Islamic Azad University (Zone 8). *Mathematics Education Trends and Research*, pp. 1-10. doi:10.5899/2013/metr-00021
24. Lagerstam, C. (1990). *The theory of business intelligence: the intelligence process*. In: *The knowledge industries: levers of economic and social development in the 1990s*. Proceedings of an International Conference. Held at the International University Centre for Postgraduate Studies, Dubrovnik, Yugoslavia, May 29-June 3, 1989. Edited by Blaise Cronin and Neva Tudor-Silovic. Aslib, London.
25. Ashton, W., Stacey, G. (1995). Technical intelligence is business: understanding technology threats and opportunities. *International Journal of Technology Management*, Vol. 10, No. 1, p. 81.
26. Rodríguez, S. M., Escorsa, P. (1997). *De la información a la inteligencia tecnológica: un avance estratégico*. Seminario Iberoamericano sobre tendencias modernas en gerencia de la Ciencia y la Innovación Tecnológica-IBERGECYT '97", GECYT, La Habana, pp. 297-317.
27. Orozco, E. (1998). Enfoque conceptual de la inteligencia organizacional en algunas fuentes de información. Aplicación en la industria bio-farmacéutica. *Ciencias de la Información*, Vol. 29, No. 4, p. 36-39.
28. Escorsa, P., Maspons, R. (2001). *De la Vigilancia Tecnológica a la Inteligencia Competitiva*. Prentice Hall, p. 43-56.
29. Solleiro, J. L., Rosario, C. (1998). Inteligencia Tecnológica Competitiva. Una visión pragmática. *Economía y Empresa*, Vol. XII (2da época), No. 34, pp. 93-113.

30. Orozco, E. (2001, October). *Inteligencia Empresarial: ¿Desarrollar un sistema interno o contratar un servicio?* Conferencia. En: Memorias del II Taller de Inteligencia Empresarial y Gestión del Conocimiento en la Empresa. INTEMPRES 2001. La Habana, 32 p.
31. Orozco, E. (2015, July). *Study of the Current Status and Solutions for Education in Competitive Intelligence*. Poster sesión presented at CCITA 2015, VII Conferencia Conjunta IberoAmericana sobre Tecnologías y Aprendizaje. Humboldt International University.

Las Competencias Digitales de los futuros docentes: Educación básica. EduAction2017

Silvia J. Pech (ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1869-7881>)¹, *Manuel E- Prieto*²

¹ Facultad de Educación, Universidad de Castilla-La Mancha Ronda de Calatrava 3,
13071 Ciudad Real, España

² ESI-ITSI Universidad de Castilla-La Mancha
Paseo de la Universidad, 4, Ciudad Real 13071, España
silvia.pech@uclm.es ² manuel.prieto@uclm.es

Resumen. Se aborda la competencia digital de los estudiantes de los grados universitarios de educación infantil, primaria y secundaria de formación de profesores de educación. El método empleado es de tipo cuantitativo, descriptivo. Se emplea un instrumento diseñado con base en el Marco de Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD). Se describen los resultados exploratorios de los perfiles de los estudiantes en formación como profesionales de la educación en dichos grados de educación. Se analiza el logro de la competencia digital inicial de dichos aspirantes a profesores y se plantean estrategias de desarrollo y mejora de la Competencia Digital Docente (CDD), de los docentes del siglo 21.

Palabras clave: Competencia Digital, Profesores Noveles, Formación de Profesores. Technological Literacy, Teacher Training, Preservice Teachers, Digital Teacher Competence.

1. Introducción

La Comisión Europea desarrolla en 2010, DIGCOM, un marco para el desarrollo y la comprensión de la competencia digital en Europa [1]. La propuesta considera cinco áreas: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas; y se contemplan además 21 competencias necesarias para ser un ciudadano competente en entornos digitales [2] (Ferrari, 2013). En el año 2017, se ha presentado DIGCOM 2.0, una actualización de la versión de 2013 [3], que incorpora nuevo vocabulario y descriptores simplificados, ejemplos de uso de DIGCOM en el

ámbito europeo, junto a orientaciones de cómo usarlo (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2015) [4].

El Parlamento Europeo define la competencia digital como:

“...el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Apoyándose en el uso de las TIC para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet”, (Unión Europea, 2006) [5].

1.1 La Formación de Profesores, centrada en el logro de competencias

La Competencia Digital de los futuros docentes es una de las competencias clave establecidas en la Ley de Educación vigente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, MECD (LOMCE, 2013) [6], las cuales deben dominar los docentes de educación básica, en particular, los de educación infantil, primaria y secundaria: “la incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna”, pero más allá, los docentes de todos y cada uno de los niveles educativos.

El desarrollo de un currículum formativo centrado en competencias debe reconocer y aplicar una verdadera articulación entre teoría y práctica, que admita el contraste y el enriquecimiento recíproco, evitando toda diferencia de estatus entre ambas. Autores como Trujillo, J. M. y Raso, F. (2010) [7], analizan la formación inicial docente y la competencia digital en la convergencia europea. Pech y Prieto (2015) [8], han estudiado desde hace más de una década, la competencia digital docente, en distintos programas y contextos hispanoamericanos, así como las preocupaciones de los profesores que acompañan a los profesores para su utilización en la innovación educativa.

El Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado (INTEF) del MECD [9], establece en el perfil de competencias del profesorado de la escuela del siglo XXI⁷, las siguientes, de tipo cognitivos, procedimental y actitudinal:

7 Las competencias digitales del docente del siglo XXI. En <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach/siglo-xxi>

- Competencias instrumentales;
- Competencias didácticas;
- Competencias investigativas;
- Competencias organizativas;
- Competencias en comunicación e interacción social;
- Competencias de búsqueda y gestión de información;
- Competencias para la elaboración de presentaciones y materiales didácticos.

Además, en el dominio afectivo, ciertas actitudes y valores, tales como:

- Actitud abierta y crítica ante la Sociedad de la Información y las TIC.
- Predisposición hacia el aprendizaje continuo y la actualización permanente.
- Actuación con prudencia en el uso de las TIC.

Se ha empleado dicho marco general de la competencia digital y su descripción por áreas de la propuesta de la Comisión Europea, JRC-IPTS. ¿Cómo contribuimos en la rueda de las organizaciones educativas competentes digitalmente? / How do we contribute to the spinning wheel of digitally competent educational organisations? (Punie, 2016)⁸ [10]. Dicho organismo, se encuentra desarrollando actualmente, programas relacionados con:

- El desarrollo de las destrezas digitales en el salón de clases / *Developing digital skills in your classroom*;
- Los juegos en la escuela / *Games in school*.

En relación con la Agenda Digital 2020. “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela, MECD-INTEF, de 2013 [11], el instrumento adopta las cinco áreas de competencia digital propuestas en el proyecto DIGCOMP desarrollado por IPTS para cualquier ciudadano europeo:

Área 1: Información;

Área 2: Comunicación;

⁸ Organizaciones educativas digitalmente competentes. En <http://educalab.es/documents/10180/579859/Yves+Punie+link-ponencia/>

Área 3: Creación de contenidos;
Área 4: Seguridad;
Área 5: Resolución de problemas.

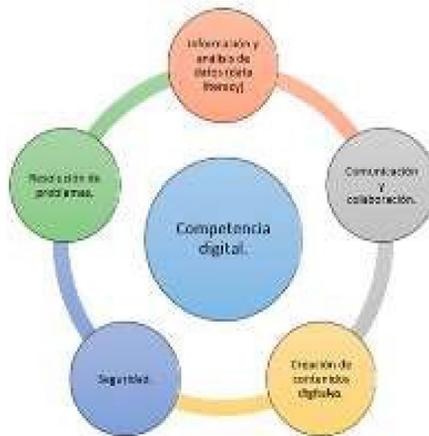


Fig. 1. Marco conceptual sobre DIGCOM. En <http://educalab.es/intef/digcomp>

Hay otros factores importantes a tener en cuenta, del dominio actitudinal. Y también se debe recordar, que de no contribuir al desarrollo de la competencia tecnológica y digital en el docente en las escuelas, implicaría un retroceso en el avance científico y tecnológico de la sociedad actual y futura.

2. Descripción de los resultados del estudio

A continuación se describen los principales resultados obtenidos de la prueba piloto de la administración de cuestionarios –online, desarrollado mediante google forms, de diagnóstico de la competencia digital de los futuros docentes con base en los resultados de los grados de educación infantil, primaria y posgrado, de formación de profesores de secundaria de la UCLM, campus Ciudad Real.

Se presentan los resultados descriptivos y exploratorios de las competencias de los futuros docentes de educación básica (Infantil y Primaria), del curso 2016-2017.

2.1 Resultados en tablas

A continuación se presentan en tablas la síntesis de los resultados obtenidos de la administración de los cuestionarios en línea (en google docs),

administrados a los estudiantes de grado de MEI 28 estudiantes, MEP 46 estudiantes, (74 estudiantes en total) y de posgrado (50 estudiantes).

Tabla 1. *Futuros docentes. Grados MEP, MEI y MUFP_ESO.*

Grados	#	%
MEI	28	22,6
MEP	46	37,1
MUFP_ESO	50	40,3
Total	124	100

En general se trata de estudiantes, en el grado de infantil, del género femenino (100%), de primaria (31, 67,4%). En el rango de edad predominante, de 18 a 25 años (45, 93,5%). Sin experiencia docente previa, MEI (16, 57.1%), MEP (40, 88.9%).

El perfil de competencias digitales de los futuros docentes de grado, se describen a continuación los del grado de Educación Primaria, que destacan de acuerdo con el marco de competencia digital docente. Se muestran los ítemes según las áreas, en los que la mayoría de los estudiantes, alrededor del 70% o más, declaran su dominio:

Área 1: Información:

- 1.1 Localizar información en distintos formatos utilizando palabras clave en buscadores y hago selecciones adecuadas para incluirlas en el diseño de actividades educativas, 40, (90.9%);
- 1.2 Evaluación de información
 - Evaluar la utilidad de los recursos que localiza en Internet para apoyar el aprendizaje en el área, materia o módulo correspondiente, 19 (70.4%);
 - Evaluar la calidad de los recursos educativos disponibles a través de Internet en función de la precisión y alineamiento con el currículo, 19 (70.4%).
- 1.3 Almacenamiento y recuperación de información
 - Guardar información de utilidad educativa en diferentes formatos (vídeos, imágenes, texto y páginas web) y clasificarla de forma que me permita recuperarla, 38, (84.4%).

Área 2: Comunicación:

- 2.1 Organizar, gestionar y evaluar actividades de interacción en medios digitales y participar con información acompañada de imágenes, enlaces y vídeos, 24 (85.7%),
- 2.2 Compartir información y contenidos
Compartir contenidos y recursos educativos de distinto formato en entornos de trabajo virtuales, respetando las prácticas de citación y referencia, 21 (77.8%).
- 2.3 Participación ciudadana en línea
Fomentar que la comunidad educativa sea consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana mediante el desarrollo de proyectos y actividades en red, 17 (63%);
- 2.4 Colaboración mediante medios digitales
Utilizar diversos medios digitales para elaborar recursos y conocimiento en colaboración con otros docentes o con el alumnado 18 (64.3%).
- 2.5 Netiqueta
Enseñar al alumnado a reconocer la diversidad cultural y el comportamiento adecuado en diversos contextos digitales en función de la audiencia a la que va dirigido, 22 (81.5%);
Desarrollar estrategias para detectar comportamientos no adecuados y elaborar protocolos de actuación, 22 (81.5%).
- 2.6 Gestión de la identidad digital
Contribuir a que el alumnado aprenda a gestionar su identidad digital 23 (82,1%).

Área 3: Creación de contenidos:

- 3.1 Desarrollo de contenidos
Crear materiales educativos digitales sencillos (texto, imágenes, tablas) y compartirlos en red, 20 (71.4%);
- 3.2 Integración y reestructuración
Utilizar una amplia gama de recursos para combinar y reutilizar contenidos educativos digitales y emplear entornos de colaboración para fomentar su uso colectivo, 17 (65.4%).
- 3.3 Derechos de autor y licencias
Conocer y respetar la normativa sobre derechos de autor y los diferentes tipos de licencias al usar materiales educativos, 24 (85.7%).

3.4 Programación

Modificar la configuración básica de medios digitales para las necesidades del trabajo como docente, 17 (68%).

Área 4: Seguridad:

4.1 Protección de dispositivos

Realizar las operaciones básicas de mantenimiento y protección de los dispositivos que utilizo: actualizaciones de sistemas, programas y contraseñas de acceso, 17 (63%);

4.2 Protección de datos personales e identidad digital

Comprender la política de privacidad de los entornos digitales que utilizo y saber cómo proteger datos personales sensibles, 22 (78.6%);

4.3 Protección de la salud

Conocer, detectar y saber cómo evitar los riesgos generales para la salud física y el bienestar psicológico del mal uso de los medios digitales, 22 (78.6%);

Crear estrategias de prevención del mal uso de entornos y dispositivos digitales, 22 (78.6%)

4.4 Protección del entorno

Sé cómo reducir el consumo energético en el uso de dispositivos digitales y dispongo de información sobre los problemas medioambientales asociados a su fabricación, uso y desecho, 18 (66.7%);

4.4.b Tengo opiniones informadas sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente y sé optimizar la utilización de los dispositivos

Comprender la política de privacidad de los entornos digitales que utilizo y saber cómo proteger datos personales sensibles 33 (78,6%)

Área 5: Resolución de problemas:

5.1 Resolución de problemas técnicos

Conocer las características de los dispositivos, herramientas, entornos y servicios digitales que utilizo de forma habitual en mi trabajo como docente y soy capaz de identificar un problema técnico explicando con claridad en qué consiste el mal funcionamiento, 19 (79.2%);

5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas

Sé buscar y seleccionar herramientas y recursos digitales para atender necesidades de aprendizaje y resolver tareas relacionadas con el trabajo docente habitual, 20 (71.4%);

Soy capaz de localizar y utilizar entornos virtuales de aprendizaje y seguir cursos en red para mi formación docente, 20 (71.4%).

5.3 Innovación y uso de la tecnología de forma creativa

Utilizo las tecnologías en su labor profesional habitual para buscar soluciones alternativas e innovadoras que faciliten las tareas de aprendizaje, 21 (77.8%)

5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital

Identifico las carencias del alumnado en el uso de medios digitales con fines de aprendizaje así como las propias en mi desarrollo profesional docente, 18 (66,7%).

En una sección denominada, área 6, se busca identificar la disposición del futuro docente a emplear las TIC en su futura docencia:

6.1 *TIC E INNOVACIÓN o Aplicación de las TIC*

Como futuro docente, aplicaría las TIC para apoyar la docencia y complementarla mediante herramientas que motivan más, como el power point, vídeos..., 24 (85.7%);

Como futuro docente, aplicaría las TIC para que los alumnos practiquen mediante ejercicios online y apliquen lo aprendido mediante herramientas como los mapas conceptuales, 20, 71.4%;

Como futuro docente, aprovecharía las TIC para crear nuevos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos colaboren, participen, creen y compartan información y proyecto, lo que conlleva un cambio metodológico total, 24 (85.7%).

6.2 *Metodología de aplicación*

Para introducir las TIC en mi aula, sé qué debo pensar en conectarlas con el currículo, 21 (75%);

Para introducir las TIC en el aula, sé que debo seleccionar recursos adecuados y planificar cómo, en qué proporción, en qué momento y cómo evaluar a los alumnos, 20 (71.4%);

Para introducir las TIC en el aula, además de los elementos anteriores sé que debo tener en cuenta el desarrollo cognitivo, intereses, necesidades, diversas inteligencias y capacidades de mis alumnos y evaluar y valorar el impacto de mi práctica al respecto, 24 (85.7%).

6.3 *Disposición*

Estoy dispuesto a utilizar las tecnologías en el aula incluso aunque supongan trabajo adicional, 17 (60.7%);

Creo que es importante usar las tecnologías en el aula porque hoy en día es fundamental aprender con las tecnologías y aprender a usarlas, 26 (92.6%).

Estas áreas de competencia digital se relacionan con la autoevaluación de Competencia Digital en el currículo de competencias, denominado Europass (2012), cuyo lema es “Puertas abiertas al aprendizaje y el trabajo en Europa”, iniciativa [12] mediante la cual se diseñó un pasaporte de destrezas europeas de competencias digitales y sus niveles graduados, en usuario: Básico, Independiente y Competente, compatibles con los niveles de certificación de las competencias comunicativas en el ámbito internacional.

Se plantea el desarrollo en tres niveles de competencia: Inicial, medio y avanzado.

- I. Nivel I. Inicial. Básico (A1, A2);
- II. Nivel II. Medio. Independiente (B1, B2);
- III. Nivel III. Avanzado. Competente (C1, C2)

Otras competencias informáticas, de las cuales se pueden aportar evidencias, son por ejemplo:

- Dominio de la suite ofimática (procesador de textos, hoja de cálculo, software de presentación); y,
- Dominio de software de edición fotográfica adquirido como fotógrafo aficionado.

A continuación se presentan en tablas, los resultados más relevantes en las áreas de competencias Digitales Docentes (CDD), que fueron evaluadas en los niveles: (a) inicial, (b) intermedio y (c) avanzado en el grado de Educación Primaria Curso 2016- 2017.

Se presenta el resumen de las áreas de CDD en las siguientes tablas de los resultados obtenidos:

Tabla 2. Perfil de competencias digitales docentes: Áreas. Grado MEI.

1. Información (N= 28)	#	%
1.1 Localizar información	25	89.3
1.2 Evaluación de información	19	70.4
1.2 Evaluar utilidad recursos	19	70.4
1.3. Evaluación de información	38	84,4
1.4 Almacenamiento y rec. de info	24	85.7
2. Comunicación	#	%
2.1 Interacción a través de medios digitales	24	85,7
2.2 Compartir información y contenidos	21	77.8
2.3 Participación ciudadana en línea	17	63
2.4 Colaboración mediante medios digitales	18	64.7
2.5 Netiqueta	22	81.5
2.6 Gestión ID digital	23	82.1
3. Creación de contenidos	#	%
3.1 Desarrollo de contenidos	20	71.4
3.2 Integración y reestructuración	17	65.4
3.3 Derechos de autor y licencias	24	85.7
3.4 Programación	24	85.7
4. Seguridad	#	%
4.1 Protección de dispositivos	22	78.6
4.2 Protección de datos personales e identidad digital	23	82.1
4.3 Protección de la Salud	22	78.6
4.4 Protección del Entorno	18	66.7
5. Resolución de Problemas	#	%
5.1 Resolución Problemas Técnicos	20	80
5.2 Identificación de Necesidades y Respuestas Tecnológicas	20	71.4
5.3 Innovación y uso de la Tecnología de forma creativa	21	77.8
5.4 Identificación de lagunas en la Competencia Digital	18	66.7

Tabla 3. *Competencias Digitales Docentes. Área 6. TIC e INNOVACION o Aplicación de las TIC. Grado: MEI*

TIC e Innovación o Aplicación de las TIC (N=)	#	%
6.1. TIC e Innovación / Aplicación de las TIC	24	85.7
6.2. Metodología de Aplicación	25	89.3
6.3 Disposición	26	92.6

3. Conclusiones y trabajos futuros

Se concluye del análisis de los resultados que aparecen en las tablas anteriores, que predomina el nivel de competencia digital básica en los estudiantes de educación de los primeros grados, congruentes con su estatus de profesores en formación, de acuerdo con los descriptores propuestos en el modelo de desarrollo del Marco Común e Competencia Digital Docente. Es importante mencionar que en la última sección, se perciben preocupaciones en los futuros docentes, relacionadas con el impacto de su tarea, en sus potenciales estudiantes.

Estas áreas de competencia digital se relacionan con la autoevaluación de Competencia Digital en el currículo de competencias, que permite la movilidad laboral entre los países europeos.

El *Marco Común de Competencia Digital Docente* del Plan de Cultura Digital en la Escuela, 2013, puesto a prueba, presenta unos resultados satisfactorios en la medida en que consigue la validez de contenido, al evaluar adecuadamente el objetivo para el que estaba diseñado, la competencia digital, en este caso, en un nivel inicial, de la alfabetización digital. Este marco ha sido actualizado, ya que se cuenta actualmente con una versión revisada, en 2017, por lo que se presenta la necesidad de actualizar la administración del instrumento para valorar la competencia digital en los futuros profesores.

Referencias

1. Comisión Europea (2010). A Digital Agenda for Europe, COM (2010)245 final. Disponible (27/09/13) en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0245R%2801%29:EN:NOT>
2. Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS. Disponible (27/09/13) en: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/>

- pub.cfm?id=63593. Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, (2016).
3. INTEF (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
 4. Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande (2015). Dig Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Mode
 5. INTEF (2015). *Marco de Competencia Digital Docente* (versión en inglés). Disponible (13/10/2015) en <http://blog.educalab.es/intef/2015/10/13/marco-comun-de-competenciadigital-docente-version-en-ingles>
 - INTEF (2017)b. Marco de Competencia Digital Docente En http://aprende.educalab.es/wp-content/uploads/2017/01/marco_competencia_digital_docente_2017_ENG.pdf
 6. LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. En: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
 7. Trujillo, J. M.; Raso, F. (2010). Formación inicial docente y competencia digital en la convergencia europea (EEES). *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28, 1-2010, 49-77.
 8. Pech, S.; Prieto, M. (2015). *La medición de la Competencia Digital e Informacional*. In book: Desarrollo de las Competencias para el Siglo 21, Chapter: 9, Publisher: Humboldt Group Foundation. Miami. US., Editors: De Leon, T.; García, J. Orozco, E. pp. 79-108
 9. INTEF-MECD (2016). Las competencias digitales del docente del siglo XXI En <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach/siglo-xxi> Consultado: 21-12-2016
 10. Punie, Y. (2016). Organizaciones educativas digitalmente competentes En <http://educalab.es/documents/10180/579859/Yves+Punie+link-ponencia/>
 11. INTEF (2017). educaLAB. Obtenido de Marco Común de Competencia Digital Docente: <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach> España: MECD-INTEF
 12. Europass (2012). Pasaporte Europeo de Competencias. En <https://europass.cedefop.europa.eu/es>

Lenguaje y paisaje como patrimonio simbólico. La ruta literaria: de opción educativa a alternativa turística

Miguel Á. Perdomo-Batista

Departamento de Filología Hispánica, Clásica y de Estudios Árabes y Orientales,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, C/ Pérez del Toro, 1,
Las Palmas de G. Canaria, 35003, España
miguel.perdomo@ulpgc.es

Resumen: En esta comunicación nos proponemos mostrar cómo la “ruta literaria”, concebida originariamente como un itinerario histórico-cultural, puede funcionar también como propuesta muy adecuada de lo que se ha dado en llamar *turismo de experiencia*. Esto es así porque el itinerario (la ruta, el viaje) permite asociar y vincular elementos culturales muy diversos, algunos de carácter simbólico (elementos identitarios, literatura, paisaje) y otros de naturaleza material (patrimonio artístico e histórico). A través de la Ruta de Unamuno en Gran Canaria pretendemos mostrar cómo la ruta literaria puede conjugar todos estos elementos y convertirse en eje vertebrador de la actividad turística de una ciudad o una comarca.

Palabras clave: Paisaje, Ruta Literaria, Turismo de Experiencia, Unamuno, territorio.

1. Introducción

En esta comunicación nos proponemos presentar una ruta literaria para ilustrar las posibilidades que ofrece este tipo de producto para vertebrar lo que se ha dado en llamar *turismo de experiencia* [1], que parece ser, precisamente, una de las formas hacia las que se encamina la actividad turística del futuro, y que más allá de su inevitable vulgarización en el ámbito mercantil, podría entenderse como aquellas formas de turismo que favorecen las relaciones interculturales directas e igualatorias entre los turistas y las comunidades visitadas [1], en el contexto de un turismo responsable y sostenible. Suele señalarse, además, que el factor esencial del turismo de experiencia son *las emociones*, que trascienden la mera oferta de

naturaleza, tranquilidad, belleza o recursos culturales (museos, monumentos, etc.). Esto se consigue mediante la innovación, la autenticidad y la diferenciación, pues se trata de *ofrecer lo propio y diferente del territorio y el destino que se visita*. Es importante ofrecer un producto ligado al territorio, que en nuestro caso, como veremos, será el *paisaje* (rural o urbano; natural, social o cultural) y una serie de actividades y acciones que permitan abordarlo (en nuestro caso, ciertos textos literarios).

Nos referimos a *La ruta de Unamuno en Gran Canaria*, materializada en una *Guía didáctica* [2] y en otras publicaciones posteriores [3] y [4] surgidas al hilo de la celebración de un congreso sobre la visita del escritor vasco a Gran Canaria en 1910⁹.

Con la idea de que la experiencia pueda resultar útil en otros contextos, nos proponemos exponer las características de ambas rutas y los presupuestos y objetivos que las han conformado.

2. La ruta de Unamuno en Gran Canaria

La idea de ruta literaria no es nueva. Al contrario, cuenta con una valiosa y rica tradición que tiene como referente más inmediato los recorridos histórico-culturales desarrollados sobre todo en los centros de enseñanza. Una larga tradición que probablemente hunde sus raíces en los últimos decenios del siglo XIX, y que está relacionada con el interés creciente en esos momentos por los viajes, las visitas culturales y el paisaje. El excursionismo fue una de las actividades más importantes de la Institución Libre de Enseñanza. En el verano de 1883 Giner de los Ríos atravesó con algunos alumnos y colaboradores la Sierra de Guadarrama por primera vez, y es posible que a los krausistas se deba en parte el redescubrimiento de lo que pocos años más tarde sería tan importante para los escritores de la Generación del 98: el paisaje. Muchas veces, y dentro de una concepción historicista de la literatura, las rutas literarias han sido más bien itinerarios histórico-literarios o histórico-culturales, en los que el texto o la

9 La Ruta de Unamuno es un largo y querido proyecto que excede la publicación de la Guía y cuyos orígenes se remontan al año 1990. Durante los años transcurridos desde entonces, diversas instituciones de la Isla, como el Cabildo de Gran Canaria y los Ayuntamientos de Teror, Tejeda y Artenara, han ido apoyando el proyecto con diferentes iniciativas, como la construcción del balcón-mirador de Unamuno en Artenara con una escultura del escritor, el emplazamiento en el entorno del Parador de la Cruz de Tejeda de una placa en bronce con la efigie de don Miguel y la colocación de una placa conmemorativa en el edificio en el que pernoctó Unamuno en Teror. La ruta fue inaugurada el día 28 de febrero de 1999. Fue reconocida e incluida en el Programa Rutas Literarias del Ministerio de Educación [4].

obra literaria servían como pretexto o marco de la actividad. No obstante, el planteamiento desde el que partimos al concebir *La Ruta de Unamuno* y esta *Guía didáctica* es diferente, porque en su diseño se han tenido en cuenta tres aspectos.

En primer lugar, partimos de la visita hecha por Unamuno a Gran Canaria en 1910 para ser mantenedor de los I Juegos Florales de Las Palmas. Durante esta visita, que se prolongó un mes, realizó una excursión por el interior de Isla. Los caminos seguidos por el escritor constituyen el itinerario básico de *La Ruta de Unamuno en Gran Canaria*.

En segundo lugar, hay otro itinerario, en este caso literario. Porque la visita de Don Miguel no sólo quedó reflejada en su artículo *La Gran Canaria* [5], sino que bien pudo dejar una impronta en el momento literario de la Isla. Además, parecía conveniente contrastar la visión de Unamuno con la de otros escritores de la Isla¹⁰.

Por último, y en tercer lugar, era preciso elegir un motivo que orientara la selección de textos y autores y la propuesta de actividades. El motivo elegido fue el paisaje de la Isla. Pero nuestro interés por el paisaje no reside en hacer un acopio y presentación de tópicos literarios, sino en reflexionar sobre su carácter simbólico y su valor no como parte de la naturaleza, sino como una realidad culturalmente creada. De esta cuestión nos ocuparemos más adelante.

2.1 La guía didáctica

Esta *guía didáctica* no es una antología de textos, o no lo es al menos en el sentido convencional. Los tres elementos a los que antes nos hemos referido (el itinerario seguido por Unamuno, la literatura de las Islas y el paisaje como motivo literario) y la propia finalidad de la obra imponen una serie de limitaciones. La selección de textos se ha hecho siguiendo unos criterios bastante flexibles. No pretende agotar nada, y en este sentido la *Guía* es una propuesta abierta. Pensada inicialmente para escolares, sean o no de las Islas, creemos sin embargo que sus posibilidades no se reducen al ámbito escolar. Bien pudiera servir a quien quisiera introducirse en la literatura insular o a quien apeteciera adentrarse por los senderos de la Isla en buena compañía. La obra consta de dos partes claramente diferenciadas. La primera aborda brevemente una serie de cuestiones relacionadas con la figura de Unamuno, la literatura de las Islas, y la idea de paisaje. Sirve

10. Para otros textos relacionados con la visita de don Miguel a las Islas puede verse Bruno Pérez [6], que recoge lo que se ha venido publicando al respecto.

esta primera parte como una introducción de carácter muy general cuyo objetivo es contextualizar los textos y los autores que vamos a estudiar. La segunda parte constituye la ruta propiamente dicha. Dividida en cinco jornadas, cada una de ellas presenta un breve apunte inicial con datos de interés y una serie de textos y actividades. Aunque Unamuno no visitó el sur de la Isla, parecía oportuno completar con este trayecto la ruta del escritor. Por ello, la quinta jornada está centrada en el paisaje del sur. De esta forma, el itinerario finaliza en la ciudad de Telde, el primer asentamiento europeo en la Isla.

La guía pretende ser, en fin, un instrumento para la reflexión y el diálogo. En este sentido, y no sólo por sus necesarias limitaciones, sino también por una decidida vocación, más que ofrecer respuestas, difíciles siempre, nunca definitivas, lo que quiere es proponer interrogantes. Sencillos interrogantes que, partiendo del hecho literario, y en diálogo con él, puedan llevarnos a reflexionar sobre cuestiones como, por ejemplo, la entidad del paisaje y su importancia en la educación, los problemas medioambientales o la identidad de las literaturas y las culturas locales y sus relaciones con otros ámbitos más amplios.

2.2 Educación y paisaje

El interés del arte por el paisaje es un hecho importantísimo en la cultura europea. Como género pictórico, probablemente surge en el XVI a partir de los tapices flamencos, aunque contaba con los precedentes de las miniaturas medievales y los mapas topográficos. A principios del XVII, la pintura de paisajes era ya un género autónomo, y la temática paisajística tal vez pasa de la pintura a la literatura. No obstante, el caso de España es diferente, porque en la pintura del XVII predominan el retrato y las escenas históricas.

A partir del Romanticismo, el paisaje adquirirá una gran importancia en la pintura, tendencia a la que España no será ajena. En el siglo XIX, el paisaje se diferencia, se individualiza, y se convierte en un factor de la identidad nacional en la cultura europea. El siglo XX supone la confirmación del paisaje no sólo como un elemento del patrimonio cultural, sino también, y tras el surgimiento de la ecología como un valor, como una parte del patrimonio natural. Los últimos decenios del siglo vieron como el concepto de patrimonio natural suponía la superación de las fronteras nacionales. Desde los años 70 existen textos jurídicos en el ámbito internacional que se refieren a la protección y gestión del patrimonio natural

y cultural, y en los últimos años del siglo se dio un paso cualitativamente importante: el 20 de octubre de 2000, los Estados miembros del Consejo de Europa firmaron en Florencia el *Convenio europeo sobre el paisaje* [7]. En el Preámbulo del texto firmado se expresan, entre otras, dos ideas que nos parecen reveladoras:

La consideración de que el paisaje “coopera en la elaboración de las culturas locales y que representa un componente fundamental del patrimonio cultural y natural de Europa, contribuyendo al más completo desarrollo de los seres humanos y a la consolidación de la identidad europea”.

El reconocimiento de que “el paisaje es en todas partes un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones, tanto en los medios urbanos como en los rurales, en los territorios degradados como en los de gran calidad, en los espacios singulares como en los cotidianos”.

En el texto de la *Convenio* se establece además una serie de medidas que deben adoptar los países firmantes. Estas medidas se refieren, entre otras cuestiones, a aquellas acciones destinadas a la sensibilización de la sociedad civil y a las que tienen una finalidad educativa, entre las que cabría destacar que el estudio del paisaje se reconoce como una necesidad.

2.3 El paisaje como construcción cultural

Frecuentemente, y en los más variados contextos, las expresiones “naturaleza”, “diversidad biológica”, “medio natural”, “territorio”, “medioambiente”, “patrimonio natural y cultural” y “paisaje” se utilizan más o menos como sinónimos para designar un conjunto complejo de realidades que no siempre son claramente delimitables. Con una finalidad orientativa, y conscientes de las dificultades que implica, trataremos de establecer algunos rasgos que nos permitan delimitar lo que entenderemos por paisaje en la *Guía* de nuestra ruta.

Concebimos el paisaje como una construcción cultural de nuestra percepción de la realidad natural. El paisaje evoluciona, es dinámico, porque:

- cambia físicamente por la acción humana,
- su construcción como elemento simbólico y referencial tiene historia.

El paisaje es siempre vivido, experimentado. Y se construye a través de los vínculos afectivos que el hombre establece con el espacio que

le rodea. El espacio se convierte en paisaje cuando, cuando se da una proyección afectiva y psíquica del hombre sobre la realidad natural que le es próxima. El hombre proyecta sobre esa realidad sus valores y sus afectos, interpreta esa realidad en función de ellos, y lo hace de manera simbólica. La simbolización parece ser el lenguaje del paisaje, y tal vez por eso es tan querido por el arte. Desde esta perspectiva, construimos el paisaje no como algo ajeno o externo a nosotros, sino, y al mismo tiempo, como una parte de nosotros mismos. La realidad del paisaje construido o sentido parece inseparable de la realidad de quien lo construye o lo siente. Sobre la realidad natural que lo rodea, el hombre proyecta sus sentimientos, y con ellos sus valores. Al proyectar sus valores en ese entorno natural, el hombre configura el paisaje como un elemento de su identidad, como algo que tiene sentido para él.

Con un propósito igualmente orientativo, parece oportuno señalar también algunos de los elementos constitutivos del paisaje. Esta aproximación, necesariamente limitada, facilita el trabajo con los textos literarios.

Nuestra percepción el paisaje parte de la realidad física, que es su referente inmediato. Los elementos del paisaje de origen natural son la vegetación y la fauna; la orografía y los accidentes naturales (por ejemplo: barranco, montaña, costa-mar), los factores climatológicos (por ejemplo: calor, sol, climatología, luz); los fenómenos naturales (por ejemplo: volcán, caldera).

El paisaje tiene también elementos físicos de origen humano, que son consecuencia de todas las transformaciones que la actividad del hombre origina en el medio natural: los cultivos y las vías de comunicación, por ejemplo.

El paisaje está configurado además por elementos que no pertenecen a la realidad física y que tienen un origen humano: los elementos simbólicos que conforman el paisaje. Estos elementos de carácter simbólico son los sentimientos y valores con los que percibimos la realidad natural.

El sentimiento y la experiencia del paisaje son hechos individuales que cuando son compartidos con los demás pueden dar lugar a la aparición del paisaje mítico. El paisaje mítico resulta de los sentimientos y valores que asignamos a la realidad natural que nos rodea. En este sentido, las manifestaciones artísticas (pintura, literatura, cine) y culturales (tal vez la televisión en nuestros días) contribuyen poderosamente a configurar el paisaje. La idea de Canarias como paraíso natural configura un paisaje mítico cuyos orígenes hay que buscarlos en la tradición clásica, y cuyo

primer referente en la literatura canaria es el tópic de la *Selva de Dora-mas* de Bartolomé Cairasco de Figueroa [8].

En contraposición a la visión anterior, la imagen de lo insular como limitación, soledad y aislamiento pudiera constituir también otro paisaje mítico de las Islas. En la obra de Tomás Morales [9] encontramos la configuración del mar como un paisaje mítico: el mundo de los marineros y las embarcaciones y la lucha contra el mar, el sentimiento ante su misterio y su ensueño, la presencia del océano y su leyenda.

3. Estructura de la ruta y de la Guía

El itinerario de la *Ruta de Unamuno en Gran Canaria* se ha dividido -a modo de capítulos o jalones- en cinco jornadas, establecidas a partir del itinerario seguido por don Miguel en su visita de 1910. Antes de cada jornada se incluye un sencillo mapa en el que se indica el itinerario que se seguirá y los lugares más importantes del recorrido. Cada jornada se inicia con el apartado *Apuntes en el camino*, breve introducción en la que se aportan algunos datos de carácter general que pueden servir como marco de la actividad.

El núcleo esencial de la jornada lo constituyen los textos literarios. La elección de estos textos y de sus autores se ha hecho siguiendo unos criterios bastante flexibles, por lo que esta selección debe entenderse como una propuesta abierta. Generalmente, los textos van seguidos de unas actividades que, asimismo, deben manejarse con criterios flexibles. Se trata de unas propuestas orientativas que pueden ser adaptadas a las circunstancias particulares. Básicamente existen dos tipos de actividades: las que figuran a continuación de los textos y las actividades de fin de jornada. Las primeras tienen como objetivo la aproximación al texto y su comprensión. Con las actividades de fin de jornada se pretende desarrollar tanto la creatividad (creación de textos) como relacionar las vivencias de los usuarios durante el transcurso de la jornada con las experiencias que tienen sobre sus lugares de origen. Se propone que algunas de estas actividades se realicen en grupo con el fin de propiciar el intercambio, el diálogo y el debate sobre temas de interés (diversos problemas de la realidad social, la existencia de tópicos culturales, la protección medioambiental, etc.).

4. Conclusiones

A lo largo de la exposición hemos mostrado cómo la ruta y la Guía que le sirve de soporte comprende en realidad dos itinerarios: el itinerario

de la visita realizada por Unamuno en 1010, que es el punto de partida, y, un segundo itinerario, en este caso literario, conformado por los textos de don Miguel y los de otros escritores de las Islas –a veces muy críticos– con los que hemos querido completar su visión. Lo que se propone es un diálogo entre todos esos textos, entre todas esas voces. Se trata pues, de una construcción (y muy a menudo reconstrucción) discursiva de carácter polifónico que se ha organizado teniendo en cuenta un tercer elemento: el paisaje. Pero nuestro interés no es hacer un acopio y presentación de referentes paisajísticos y su clasificación como tópicos. Lo que pretendemos es reflexionar sobre su carácter simbólico y su valor no como parte de la naturaleza, sino como una realidad culturalmente creada en la que participan nuestros sentimientos y valores. Sentimientos y valores que, a partir de la recreación textual y artística, pretendemos trasladar al lector o a ese turista de experiencia al que nos referíamos al principio.

En realidad, la ruta y la *Guía* constituyen una reflexión crítica sobre la identidad local en diálogo con otras identidades, y es en ese diálogo en el que se presenta lo local, lo diferente, que resulta ponderado y matizado. Todo ello es posible porque la propia ruta se ha concebido ella misma – a través del lenguaje y del motivo del paisaje– como una construcción simbólica. Pues está última es la condición esencial para este tipo de productos culturales. Y naturalmente, el paisaje, que se halla tan estrechamente relacionado con el territorio y la cultura local y con la sostenibilidad, lo simbólico y lo educativo, se ofrecía como un motivo muy adecuado. Pues, aunque no lo advirtamos, el paisaje a menudo es primero paisaje escrito antes de ser paisaje vivido y recorrido. No obstante, son necesarios algunos referentes materiales que ayuden a visibilizar la ruta y la atestigüen (placas conmemorativas, señalización, folletos o publicaciones, etc.). En este sentido, la inversión necesaria es fácilmente abordable por cualquier entidad.

La Ruta de Unamuno en Gran Canaria ha dado lugar a otras iniciativas posteriores, como la inclusión de la actividad por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria entre los créditos de libre configuración y la organización del congreso *Unamuno en Canarias: 100 años de historia (1910-2010): palabras y horizontes*, que acogió diversas iniciativas y publicaciones. La publicación de la *Guía* quedó reflejada en algunos medios de la prensa local, que le dispensaron una favorable acogida.

Referencias

1. Rivera Mateos, M.: El turismo experiencial como forma de turismo responsable e intercultural. Luis Rodríguez García; Antonio Rafael Roldán Tapia (coords.): *Relaciones interculturales en la diversidad*, pp. 199-217, (2013).
2. Luján Henríquez, José A.; Perdomo-Batista, Miguel Á.: La ruta de Unamuno en Gran Canaria. Guía Didáctica y Cuaderno de Actividades. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación (2004). Disponible en: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/contenidos_canarios/publicaciones_recursos/publicacion_00471.html. Acceso: 24/04/2017.
3. Luján Henríquez, José A.; Perdomo-Batista, Miguel Á.: *Unamuno en Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart (2010).
4. Luján Henríquez, José A. (Coord.): *Unamuno en Canarias: 100 años de historia (1910-2010): palabras y horizontes*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria (2010).
5. ORDEN ECD/2954/2003, de 15 de octubre, por la que se crea el programa de cooperación territorial «Rutas Literarias» y se convocan ayudas para la participación en el mismo en el curso 2003/2004. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/10/24/pdfs/A38067-38077.pdf>. Acceso: 24/04/17.
6. Unamuno, M. de: *Por tierras de Portugal y España*. Biblioteca Renacimiento (1911).
7. Pérez, B.: *Unamuno: una interpretación cultural de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones del Cabildo de Gran Canaria (2005).
8. *Convenio Europeo del Paisaje*, hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. Disponible en: <http://ipce.mcu.es/pdfs/convencion-florencia.pdf>. Acceso: 24/04/2017.
9. Guerra, O.: *Bartolomé Cairasco de Figueroa. Comedia del recibimiento* (edición, introducción y notas de). Las Palmas de Gran Canaria, Archipiélago (2005).
10. Guerra, O.: *Tomás Morales. Las Rosas de Hércules* (edición crítica de). Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria , 2006.

Propuestas para una didáctica del texto basada en su carácter multimodal en las situaciones comunicativas actuales

Miguel Á. Perdomo-Batista, Carmen Márquez Montes

Departamento de Filología Hispánica, Clásica y de Estudios Árabes y Orientales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, C/ Pérez del Toro, 1, Las Palmas de G. Canaria, 35003, España.
miguel.perdomo@ulpgc.es carmen.marquez@ulpgc.es

Resumen: La realidad actual exige que en la didáctica de la lengua y la literatura se adopte un enfoque que tenga en cuenta el carácter multimodal del texto, en el que diferentes códigos audiovisuales se superponen a la escritura. Por ello, proponemos unos criterios que orienten al alumnado y que tengan en cuenta el tipo de código empleado y las estrategias retóricas seguidas en la producción textual. Se trata de unos principios que sitúen al hablante en la complejidad de usos y situaciones comunicativas actuales en las que, además, tienen un papel destacado las nuevas tecnologías (redes sociales, dispositivos móviles, etc.).

Palabras clave: Didáctica del texto, Comunicación multimodal, Textos publicitarios

1. Introducción

Los modelos tradicionales de la enseñanza de la lengua centraban su atención en la palabra y la oración, y, consecuentemente, concedían mucha atención a los ejercicios -generalmente descontextualizados desde el punto de vista lingüístico, pero también social o cultural- sobre la ortografía y el léxico (completar palabras de ortografía dudosa, hacer dictados, buscar sinónimos y antónimos, definir términos, buscar en el diccionario) y también al análisis morfológico y, especialmente, el sintáctico, bajo la premisa de que el análisis de estructuras y la imitación de modelos supondría su interiorización por el alumno. Y algo similar podría decirse

del texto literario cuando este se ponía al servicio de la enseñanza de la lengua, como ocurría no pocas veces, olvidando lo que quizá sea el aspecto más importante de la didáctica de la Literatura: que esta es arte de fruición.

Este modelo tradicional, que terminó combinando las ideas del estructuralismo y (y en parte también del generativismo) con cierta perspectiva conductista, atendía a la corrección idiomática (la norma, el sistema), y tenía la repetición de modelos y la corrección de errores como estrategias didácticas. Todo ello generalmente al margen de las verdaderas necesidades del alumnado y de las situaciones comunicativas reales de la vida diaria.

Debe advertirse, no obstante, que estas tendencias también fueron una herencia de la propia historia de la Lingüística, que, a nuestro parecer, al ser la ciencia del lenguaje, debe ser la que oriente en lo esencial la didáctica de la lengua, salvo que se pretenda hacer pasar la Didáctica General por didáctica de la lengua, como sucede tan a menudo en las Facultades de Ciencias de la Educación o en los Másteres de Formación del Profesorado, con las consecuencias que todos conocemos¹¹. Y en efecto, el estructuralismo de Saussure alcanzó las propuestas de Karl Bühler [1] y Roman Jakobson [2], que todavía formulaban el esquema de la comunicación en los términos de la sucesiva codificación y decodificación del mensaje por parte del emisor y el receptor.

No obstante, algunas décadas posteriores se produjo el *giro pragmático* de la Lingüística, protagonizado por Grice [3], que propuso un modelo ostensivo de la comunicación (el mensaje es un estímulo que es interpretado por el receptor según el contexto) y por lingüistas como Benveniste [4], que en su teoría de la enunciación concedía un papel importantísimo a la situación comunicativa (*la instancia de la enunciación*, el *aquí* y el *ahora* de quien enuncia).

Por su parte, las importantes aportaciones de la Lingüística del Texto y del Análisis del Discurso han precipitado la sustitución de la palabra o la oración por el discurso (el texto en uso en una situación y con una finalidad determinadas).

11. Y así es, porque el daño no proviene del exceso de Lingüística en las aulas, sino, al contrario de la ausencia de ella. Pues no se entiende cómo el conocimiento, cuando está actualizado, puede resultar dañoso, y quienes esto piensan demuestran precisamente lo contrario.

Lejos de aquel modelo tradicional al que nos referíamos, y a partir de los avances de la Lingüística, actualmente, la didáctica de la lengua promueve el uso de textos en situaciones comunicativas reales, y estos ha pasado a convertirse en el centro proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Se trata de un enfoque comunicativo y participativo, al que se añade, además, la compleja realidad de los usos comunicativos actuales, que a menudo tienen una dimensión multimodal. Lo cual plantea el problema de establecer unos criterios para el análisis, la clasificación y la explicación de esos textos al alumnado, es decir, para su manipulación con fines didácticos. Un alumno actual pasa de manera vertiginosa de la complejidad del texto literario que ve en clase de Lengua y Literatura, a la inmediatez del *WhatsApp*, o la desdibujada interacción en las redes sociales, *YouTube* o la pantalla del televisor, para no hablar de los sistemas de audio y además de las interacciones directas con otras personas. Se mueve en un mundo comunicativo muy variado y complejo, y debemos proporcionarle un esquema claro, integrado y orientador que le permita orientarse en él. Este es el reto actual para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

2. La publicidad como recurso para una didáctica de la comunicación multimodal

Tradicionalmente, y muchas veces a partir de los modelos literarios, los alumnos aprendían en la escuela los tipos de texto básicos, esto es, la descripción, la narración, la explicación (antes exposición), y a veces el diálogo y la argumentación. Esta clasificación no resolvía los problemas que a menudo se encontraba el alumnado, pues muchos textos son difícilmente clasificables o son un híbrido de varios tipos. Para un alumno puede ser difícil distinguir entre una narración en segundo y primer plano y la descripción. Por eso, y al menos desde el punto de vista didáctico, sino también desde el teórico, nos parece mucho más adecuada la propuesta de Adam [5]¹².

Adam presenta una tipología funcional (es decir, basada en lo que el hablante quiere que se interprete, en el sentido que el tipo de texto imprime a sus palabras). Pero la propuesta más interesante de Adam es su idea de que los tipos de textos no son esquemas o categorías a las que podemos reducir todos los discursos, sino más bien prototipos que se combinan

12. Puede encontrarse una síntesis en Loureda [6].

dentro de los textos. Una novela, por ejemplo, no es un texto narrativo, sino un texto que contiene secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, etc. sin que ello impida que la consideremos globalmente como novela (cit. por Loureda, 65). Lo importante es que en una novela, las secuencias narrativas son precisamente las que adoptan ciertas posiciones estructuralmente centrales que convierten el texto en novela. Existen cinco tipos de secuencia (descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa y dialógica). Cualquier texto puede contener los diferentes tipos de secuencia, y lo que le da su carácter específico es la secuencia dominante, o cierta combinación dominante.

La propuesta de Adam se puede aplicar a los textos publicitarios (aunque estos a menudo son híbridos y muy complejos) y permiten explicar los tipos de texto en entornos comunicativos multimodales, como podremos ver en los siguientes ejemplos. Para el alumnado, acostumbrado a la cultura audiovisual y a la interacción multimodal, puede resultar clarificador y, desde luego, muy motivador.

En el anuncio de Pepsi [7] de 2007 puede advertirse claramente una secuencia descriptiva inicial (en la que la descripción por propiedades aparece sobrescrita en la pantalla) inserta en una narración en voz en *off*, acompañado todo de música y de las imágenes de una lata que va evolucionando y cambiando de aspecto, puesto que lo que se nos narra es la historia del refresco. La combinación multimodal de códigos (visuales y auditivos, verbales y no verbales) es evidente y ciertamente atractiva.

El anuncio de Interprotección [8] es un vídeo de animación que presenta un texto claramente dominado por la secuencia narrativa. En el anuncio, en el que la narración funciona a modo de parábola, no hay lenguaje verbal hasta el final.

En el anuncio de Deutsche Bank [9] puede apreciarse una estructura explicativa a base de definiciones en el que se entremezclan todos los códigos para crear un resultado final ciertamente hermoso y lleno de connotaciones.

En el anuncio de Mutua Madrileña [10], podemos encontrar una secuencia argumentativa con una muestra perfecta de silogismo, lo cual, por cierto, da pie para un análisis crítico del contenido. Veamos. 1ª Premisa o Premisa Mayor: “ser es tener lo mejor”. 2ª Premisa o Menor: “en la Mutua tenemos lo mejor porque reinvertimos en nuestros clientes”.

Conclusión: ser de la mutua es ser (tener lo mejor). El anuncio ciertamente da pie, además, a un análisis lógico (crítico) sobre lo que se afirma en el contexto de la cultura del consumo.

Finalmente, el anuncio del Banc Sabadell [11] es un hermoso ejemplo de la complejidad que pueden alcanzar los textos publicitarios. En un texto o secuencia predominantemente dialogal se insertan secuencias descriptivas (narración en segundo plano), narrativas y explicativas con un propósito claramente argumentativo (retórico). No faltan, las relaciones intertextuales con otro tipo de lenguajes y discursos (estéticos). El lenguaje no verbal (elementos proxémicos y cinésicos: miradas, gestos, aproximación de los interlocutores) resulta reforzado por el lenguaje cinematográfico. Pero la secuencia que da la pauta y estructura el conjunto es el diálogo.

Creemos que estas muestras son un ejemplo de que los anuncios publicitarios son productos que bajo su inmediatez ocultan una enorme complejidad, pues su propósito persuasorio (retórico) se sirve de distintos códigos verbales y no verbales, aunque ciertamente hemos podido reducirlos a las secuencias prototípicas del lenguaje verbal, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta que el lenguaje es nuestro principal y más sofisticado sistema de comunicación, y que la lengua oral es nuestro código primario. A partir de estas evidencias podemos proponer que la educación para la comunicación en un mundo dominado por la comunicación multimodal pasa por la educación lingüística y literaria, en contra de lo que pudiera pensarse inicialmente, pues tales códigos se hallan en la base y sirven de modelo y estructura a otros sistemas más recientes. En el mundo multimodal, la cultura de la palabra es, paradójicamente, la más necesaria, y la palabra debe ser el punto de partida. Como sucede con la Lingüística, no hay que reducir la presencia de la educación lingüística y literaria en el aula, sino más bien ampliarla, añadiéndole los nuevos retos, los nuevos problemas planteados. El análisis del discurso publicitario se muestra como una vía efectiva desde el punto de vista didáctico y crítico para dar algunos pasos en esa dirección.

3. Propuestas didácticas

Si, en nuestro tiempo, la educación lingüística –y quizá en parte también la literaria, pues no debemos olvidar los aspectos estéticos– debe aproximarse a una educación para la comunicación –y para la comunicación

multimodal—, y si esto ha de hacerse revitalizando las formas y los códigos tradicionales de la comunicación verbal, ello nos pone en la tesitura de hallar fórmulas y herramientas para orientar al alumnado que nos permitan manejar en el aula satisfactoriamente las diferentes situaciones y posibilidades comunicativas. Con este propósito proponemos, no tanto una tipología textual, pues estas se han revelado hasta el momento insuficientes, y suscitan muchas dudas y dificultades, como podrá comprobarse fácilmente en Maingeneau y Charandeu [12], como una caracterización basada en tres aspectos:

- a) el tipo de código empleado: verbal (oral o escrito) o mixto (verbal y no verbal),
- b) el grado de planificación empleado en la producción, según una gradación que va desde el texto escrito (planificado), hasta la no planificación propia del discurso oral espontáneo, pasando por las situaciones intermedias. Se entiende que en las producciones orales planificadas hay una planificación previa por escrito,
- c) el grado de complejidad retórica del texto, según se contemplen o no las fases de la retórica clásica: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*.

El primer aspecto tiene como propósito que el alumno se sitúe en el mundo de la comunicación multimodal. El segundo se basa en la premisa de que los textos escritos están más planificados que los orales, y que cuando estos últimos son planificados, esta planificación se hace por escrito, aunque obviamente, si el hablante tiene suficiente competencia textual y discursiva puede hacerlo mentalmente, bien que para ello utilice estrategias de la lengua escrita (listas, enumeraciones...). El tercero tiene una finalidad didáctica (propedéutica o productiva, por así decirlo), y se ha establecido a partir de los tres momentos de la producción textual establecidos por la retórica clásica, como quedan expuestos, por ejemplo, en Albaldalejo [13]: invención, disposición, elocución. Los diferentes textos —se advertirá que se han incluido textos de todo tipo— quedan caracterizados por el código o al combinación de códigos empleados, lo cual parece inevitable en un mundo de comunicación multimodal, y por las estrategias empleadas en la producción textual (estrategias retóricas). Lo que proponemos es que el alumno sepa cómo plantease la producción de cualquier tipo de texto en relación con su competencia comunicativa

(lingüística) y sus competencias pragmáticas (discursivas, funcionales) tal y como todas ellas vienen definidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [14].

Vemos como ejemplo la siguiente tabla, en la que, por ejemplo, un chat o la aplicación WhatsApp se caracterizarían por utilizar códigos mixtos, pues no sólo se emplean imágenes, sino emoticonos¹³, y porque el primero carece de disposición y la segunda carece además de invención (y quizá también de elocución). Por su parte, el grado de planificación es lo que diferencia un debate de una conferencia; y el código empleado, el foro y el debate.

13. Sirven para evitar los malos entendidos que pudieran derivarse de la ausencia de un contexto situacional compartido, por eso no es casual que adopten forma de cara o, por ejemplo, de mano, pues se trata de lenguaje no verbal (elementos cinésicos) transmitidos en otro soporte.

		TEXTOS ESCRITOS		TEXTOS ORALES			
		planificado	semi-planificado (blog, foro)	planificado (conferencia, exposición)	semi-planificado (debate, entrevista)	no planificado	chat, WhatsApp
E S C R I T O	inven- ción						
	disposi- ción						
	elocu- ción						
O R A L	(se com- parte el contexto situacio- nal)						
M I X T O S	(icónico y sim- bólico)						

Referencias

1. Bühler, K.: *Teoría del lenguaje*, Madrid, *Revista de Occidente* (1934)
2. Jakobson, R., *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Plantea Agostini (1985)
3. Grice, H. P., *Logic and Conversation*. P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58 (1975)
4. Benveniste, E: *Problemas de lingüística general*, t. I/II, México Siglo XXI (1974/1979)
5. Adam., J. M.: *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan (1992)
6. Loureda, Ó.: *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco/Libros (2003).
7. Pepsi, anuncio de 2007. https://www.youtube.com/results?search_query=habia+una+vez+una+lata+. Acceso: 07/04/2017.
8. Interprotección, anuncio. <https://youtube.com/watch?v=RovT-QOk9HMM>. Acceso: 07/04/2017.
9. Deutsche Bank, anuncio de 2012 por DraftFCB. <https://m.youtube.com/watch?v=01UIPErCCMs>. Acceso: 07/04/2017. Acceso: 07/04/2017.
10. Mutua Madrileña, anuncio de 2010 por Tapsa. https://m.youtube.com/watch?v=e4_zCo1D-OQ>. Acceso: 07/04/2017.
11. Anuncio de Banc Sabadell. <https://www.youtube.com/watch?v=u-q2aQm1rCVM>. Acceso: 07/04/2017.
12. Maingeneau, D.; Charandeau, P.: *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu editores (2005). Véanse las voces *género* y *tipología textual*.
13. Albaldalejo, T.: *La retórica*, Madrid, Síntesis (1989)
14. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

B2B Business and Social Media Marketing: use, measurement and Key Performance Indicators

Deborah Picher Vera, Soledad Martínez María-Dolores y Juan Jesús Bernal García¹

¹ Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, Spain

debypichervera@yahoo.es, soledad.martinez@upct.es, juanjesus.bernal@upct.es

Abstract: Social Media Marketing campaigns have been incredibly popular over recent years. Many companies are now in social networks to publicize their products and services to their current and potential customers. Companies that initially do not seem made for this type of channel, such as B2B, have ventured into the world of social networks. Should they measure their results in the same way a B2C business does? This is the issue on which we concur on this paper.

Keywords: Social Media Marketing; SMM; B2B; KPI

1. Introduction

We can find multiple cases of use of Social Media in the marketing campaigns of different companies that have given great results. We can define Social Media as a “set of online media, which allows the interaction and exchange of content between a group of individuals who are the users of these social networks” (Picher & Martinez, 2013), while Social Media Marketing (from now on, SMM) would use these tools to gain traffic to the web or drawing attention to the company (Trattner and Kappe, 2013). There is a broad consensus that the use of social networks provides great benefits from a commercial point of view, including increasing the economic value of organizations (Stephen and Toubia, 2010).

Every day we see examples of successful SMM campaigns from companies, but research on SMM and its importance in generating online business interactions (Mislove et al. 2007) and its potential to support brands (Christodoulides 2009) is very limited and focused on B2C businesses and consumers. These companies are those dedicated to supply the final consumer, such as restaurants, hotels, department stores, and

so on. Although fewer examples of B2B companies are known, they exist.

2. SMM, branding and B2B companies

The importance of branding for B2B firms has been reflected in previous studies (Davis et al., 2008, Ballantyne et al., 2007, Lynch & de Chernatony 2004, Leek & Christodoulides, 2011). Branding can be defined as “the process of creating a relationship or a connection between a company’s product and emotional perception of the customer for the purpose of generating segregation among competition and building loyalty among customers” (Hislop, 2001). Branding helps differentiation, it aids to create a unique identity (Michell et al., 2001) and also assistances to control the brand’s image towards its customers (Shamoon et al., 2012).

Social networks have become a very important tool for the development and survival of companies, large and small. (Pitt et al., 2006). When we talk about companies’ SMM tactics, we do not refer only to the actions undertaken in social networks in their most traditional definition. Within the tactics in social networks, will also include actions in blogs, chat sessions, opinion websites (eg Tripadvisor), podcasts, etc. (Mangold & Faulds, 2009), since these are also social networks.

Although the benefits of the use of social networks in the generation of branding (Yan, 2011, Lim, et al., 2012, Edelman, 2010) or word of mouth (Chu & Kim, 2011; Daugherty, & Hoffman, 2014; Doh, & Hwang, 2009) have been reflected in different case studies and brands, B2B companies have been slow in integrating into social networks, perhaps thinking that these benefits are only real for those companies dedicated to retail.

In previous work, we could corroborate that the efforts carried out by a B2B company in social networks had positive results. During the development of the project “Measuring performance and an online marketing budget. The case of Azud” (Picher & Martinez, 2014), we were able to verify how a SMM campaign in a B2B company was actually carried out, for which it was reviewed and analysed with the aid of a sheet composed for this purpose. The analysed company participated in several social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.) and we observed the interactions received in these social networks and through email marketing during the time that the study was developed. We verified the profitability of the actions carried out through the different social networks used. We concluded that although it is true that SMM campaigns are not very

common in this type of business, and they even may seem to be inadvisable, with the results of the analysis of profitability obtained, it is shown that every one of the actions carried out during the campaign obtained either a greater benefit than expected, or a greater saving in the costs associated than when using traditional advertising methods. To mention an example: in the project mentioned above, we discovered that, while the cost of a sponsor can be around €1.800, it is estimated that the company saved around €700 all due to mentions of accounts related to its sector in social networks. More examples can be seen in “Medir el rendimiento y el presupuesto de una campaña de marketing online” (Picher Vera, Martínez María-Dolores, Bernal García) in ASEPUMA 2015.

Other previous work investigates the use of social networks by B2B companies. For example, the study by Michaelidou et al. (2011) that measured the results of a thousand British B2B type SMEs, through a questionnaire. After 15% of effective responses, it was found that 27% of respondents used social networks. These used more than one platform, but did not invest in their actions in social networks, and 53% of the sample did not analyse the results of SMM campaigns, a fact that is worrisome. The companies surveyed responded that the most important thing for them when using social networks is to find new customers and cultivate long-term relationships with their existing customers, while awareness, of prime importance for B2C businesses, comes in third.

Many B2B companies think that the nature of the industry in which they work finds no context within social networks, and that it is of no use to be in them. The work of Brennan and Croft (2012) also studies the relationship of B2B with social networks. In their case, they reviewed several articles and literature on the matter, in addition to contacting several B2B technology companies. Like Michaelidou et al., they pointed to a generalized use of Facebook, with greater engagement among the followers of big brands and less engagement in smaller brands, although there is a greater interest on the part of the company towards LinkedIn, leaving Facebook second. They also appeared interested in the use of Twitter and blogs.

B2B companies can and are encouraged to use social networks such as Facebook and LinkedIn to communicate with their customers and suppliers, build relationships and trust, and identify partners in terms of B2B sales (Shih, 2009).

But this recommendation does not mean that a B2B company will operate just like a B2C company, neither in this aspect nor in many others.

3. Main differences between a B2B business and a B2C business

We will expose the main differences between a B2C company and a B2B enterprise (Schwartz, 2015).

- In B2B, the sales cycle is higher: Sales of a B2B require more time than those of a B2C. Decision making is slower, more calculated and planned. It takes more time, because of the impact it has on the final cost, to decide which supplier will provide 500,000 units of a raw material needed for a company in its production process, than the time normally devoted to a deciding another smaller B2C purchase such as where to drink a coffee.
- B2B sales are larger: Although a B2C business can sell high price end products, such as cars, houses or yachts, the maximum price of these products will not have the volume of the quantities that are handled in the transactions between B2B companies, a reason that again slows down the sales cycle.
- There are several decision makers: We find another reason to take into account that lengths the sales cycle, the existence of several decision makers. Perhaps, when selling a house or a car, there is more than one decision maker, but it is usually one family unit, at most. In the case of B2B sales, more than one decision maker within the purchasing company will have to be convinced. The final decision to do business with the company can be extended from three months to a year, since it is an important decision that affects the whole company, and during this time of negotiation, a strong relationship of confidence has to be generated.

Although as mentioned before, both B2C and B2B companies can use social networks, taking all these data into account, they will not follow the same rules, as they don't respond to the same type of business.

3.1. Recommendations for using Social Networks in a B2B Company

Some guidelines to be taken into account by B2B companies for their SMM campaigns (Kovner, 2014) could be the following:

- Choosing the best tools of Social Media, that is to say the ones that are most likely to increase the traffic to the web of target public, like, for example, LinkedIn.

- Publishing in the best schedules and frequencies. For a B2B company, it is recommended to publish early, at the beginning of the working day and approximately at lunchtime (Ciotti, 2014), since it increases the probability that the users we want to reach visit social networks. It is important to be constant, and to avoid confusing users with uneven periodicity when it comes to publishing content.
- Selecting the contents that we want to share. It is advisable to publish articles about the sector in which the company works, about new products and sharing the contents of specialists in the sector.
- Always setting goals and checking progress. A B2B can use the same analysing methods as a B2C.

4. KPIs in a B2B SMM campaign

To better analyse actions in social networks, we can use key performance indicators (from now on, KPI). A KPI is an indicator that measures the performance level of a process, focusing on the “how”, with nonfinancial and financial metrics, and indicating the performance of the processes, so that the goal set by the firm can be reached, while helping to prescribe a future course of action (Parmenter, 2010). These KPIs have been periodically reviewed and have to assist, as discussed above, in decision-making.

There is currently no closed list of KPIs that has to be followed when analysing the results of a SMM campaign of any type of company, since Internet campaigns and in particular, SMM, is evolving every day, making it impossible to create an updated list that serves all types of business and social networks.

What we can do is to recommend the use of some KPIs that facilitate the measurement of the results. KPIs can be categorized in a variety of ways (Ribó, 2015, Guinea et al., 2011, Premylla, 2010) depending on the goals, tools, and organizations to be analysed. We intend to categorize KPIs in two lists: specific and common to the entire SMM campaign. (IABSpain, 2010, Núñez, 2013, Melchiorre, 2015)

4.1 Specific KPIs for each social network

Each social network has unique qualities. We must not forget that within each marketing campaign we will try to measure not only the activity in social networks as we know them, but also podcast, blogs, opinion websites and any other means that can be used to contact and be contacted by the client, and to create a relationship with them (Mangold & Faulds, 2009)

Vilma Núñez developed in her blog a synthesized classification of the most important KPIs when assessing the social networks Instagram, Facebook and Twitter, in addition to blogs. It differentiated the KPIs to study in three categories: notoriety, engagement and loyalty / new clients, (Table 1).

Table 1. KPIs we can study in every social network

	Notoriety	Engagement	Loyalty/New Clients
Facebook	Total number of posts New fans Total number of shares Organic reach “People talking about it”	Number of “likes” Engagement Click rate Negative feedback	Visits to the website that come from FB Questions made on the FB page
Twitter	Total number of tweets New followers Number of RTs Hashtag impressions	Number of mentions Number of replies Number of mentions of hashtag Number of clicks	Number of questions received on TW Visits to the website that come from TW
Instagram	Total number of posts New followers Hashtag impressions	Number of likes Number of mentions Number of comments	Visits to the website that come from IG Messages received on IG Questions received on IG
Blog	Total number of news posted Number of “shares”	Number of comments Social actions of the news Number of clicks	Number of visits to the website that come from the blog

Font: Núñez, Vilma (2013) “KPIs de Social Media, webs y blogs, vilmanuñez.com, 14/10/2013 (Reviewed 01/06/2016)

This is a synthesized version of KPIs we can use on social networks, but it becomes interesting for the classification by goals. We will not measure the same if we analyse the notoriety of the brand than if we measure the engagement of its publications. There are many other KPIs that can be measured, such as variation of followers, clicks on content, etc. and many other social networks that we can measure. In the case of a B2B company, it will be especially important to measure how many questions we get through social networks, how many clicks are made to the contents shared,

how many and what content are the comments received about the brand and their products in social networks, etc.

It is also especially important to measure LinkedIn KPIs, since for a B2B company, this social network is essential (Brennan & Croft, 2012). It should be remembered that, in the case of B2B companies, there are not only social networks that generally most users know, such as YouTube, Twitter, or Facebook. Other networks can be found in the sector in which the company works, which can also be monitored (eg Direct Industry).

4.2. General KPIs for the entire social media campaign

Not only will we monitor the metrics in social networks, since a SMM campaign is much more. In this section we want to focus on two categorizations of KPIs (IabSpain, 2010, Ribó 2015)

The first categorization that we are going to take into account is that of Marc Ribó. He divides metrics or KPIs into six categories: Activity metrics, that quantify the volume of activity that is being deployed in social networks; Reach Metrics, offering information about the audience, both effective and leads; Engagement metrics, which try to explain how many people have interacted with the content; Metrics of acquisition, related to the website of the company and its relation with social networks; Conversion Metrics, that inform about leads that have performed a desired action, be it a purchase, subscription to a newsletter, etc; Loyalty Metrics which analyse those leads that have returned to work with the brand after the first purchase.

A closed list of KPIs cannot be made, but Ribó did give some examples (Table 2).

Table 2. KPIs that can be measured in all social media

Activity	Reach	Engagement	Acquisition	Conversion	Loyalty
Content rate	Fans and reach	Amplification rate	Viewed pages	Total conversions	Brand ambassadors
Rate of publications	Growth rate	Applause rate	Unique sessions or visitors	Conversion rate	Return rate
Average response time	Brand notoriety	Conversation rate	% Social visits	ROI	Client satisfaction
Response rate	Post reach	Audience engagement	Leads	Conversion cost	Customers testimonials

Font: Ribó, Marc (2015) 6 tipos de KPIs imprescindibles en tu estrategia de Social Media Marketing, marcribo.com (14/04/2015, reviewed 05/10/2016)

We call this a “general” classification because each of these KPIs can be used analysing the brand’s social networks without being each one of these metrics unique for each social media, although we can find certain similarities between this and the social media specific categorization by Núñez. The metrics explained by Ribó are:

- Activity Metrics:

Content Ratio, the total content units that have been reproduced, compared to those reproduced the previous period; Rate of publications, which is the total of publications and content shared by the brand in relation to the previous period; Average response time, being the average time it takes a brand worker to answer a query, question, etc. that users have done online; Response rate, which is the number of comments, criticisms, mentions, doubts and problems that have received a response by the brand during the period.

- Reach Metrics:

Fans and followers, the total number of brand followers on all social networks, blogs, etc. during the period; Growth rate, the rate at which the brand’s audience varies; Notoriety of the brand or mentions of users towards the brand (naming their account) in the selected time segment; Scope of a publication, as in the number of people who have seen some content that the brand has shared at least once; and finally, Sentiment: Positive, neutral and negative mentions.

- Engagement Metrics:

Amplification rate, which measures the number of times the content has been shared; Clap rate or approval samples which are counted, including likes, +1, shares, etc.; Conversation rate, which counts the comments generated by the users in the different social networks; Commitment by fan / follower or the total engagement actions divided by the number of fans; Total audience commitment, which will be the sum of all “fan / follower commitment” figures.

- Acquisition Metrics:

Page Views, being the total number of pages that have been seen on a website, regardless of how many people have seen them; Sessions or unique visitors or the number of people who have come to the web, regardless of the number of pages they visit; Percentage of social visits or the number of visitors who have reached the site through social networks; Subscribers by e-mail, being the total of email accounts subscribed to the

contents of the brand; Leads: number of leads obtained. It is difficult to calculate leads, and in many cases, experts identify them with email subscribers.

- Conversion Metrics:

Total conversions, which are desired actions achieved during the period analysed, either acquisition of a product, subscription to a newsletter, support for an idea, etc.; Conversion rate, calculated by dividing the number of conversions achieved by the total number of visitors; Social conversion rate, the total number of conversions attributable to social networks; ROI (Return On Investment), which are the benefits obtained through the SMM. ROI is a financial instrument that compares the profit obtained to the investment made (Phillips PP et al., 2006); Cost per conversion, the estimated costs incurred by the company for each desired action.

- Loyalty Metrics

Brand Ambassadors, the number of users who will not only participate in the events organized by the brand, but also spread them among their contacts; Return Rate or the number of returning customers, compared to those who do not return after the first purchase; Index of customer satisfaction, usually obtained by launching a satisfaction query to the user, or by monitoring the comments that appear in networks and blogs about the brand; Customer testimonials, which are positive valuations **obtained during the period to be analysed.**

After seeing the different lists of KPIs offered in the literature, we can conclude that we will not be able to find the perfect KPIs, since each company, depending on their needs and objectives, will give priority to one over another. It is unlikely that a B2B company will measure its efforts in social networks in the same way of a B2C company, as they do not share the same characteristics.

We believe that the following KPIs (Melchiorre, 2015, Picher & Martínez, 2014, Ribó, 2015) are advisable, especially when analysing a B2B SMM campaign: Leads, as accounting for potential customers is of great importance to a B2B company. They must show sufficient interest, authority and budget to be a client. Web visits (sessions) are also important. They are the number of times the web is visited, regardless of who the visitor is. Unique visitors to the web also should be taken into account, as it is the number of people who visit the web, regardless if it is their first visit or they have visited the webpage several times.

Client Lifetime Value is also really interesting when it comes to B2B. This figure, which reports the revenue that a customer is expected to carry out throughout his life as a consumer of the company, is interesting when it comes to forming an online marketing strategy by the brand, as the benefits that new leads can bring when they have become customers can be estimated. Also, Cost Per Acquisition (CPA) should be analysed, as it answers at what cost does the company incur for each lead it gets. We can measure if the expected benefit outweighs the cost. Conversion Rate is also interesting, as it is highly interesting for a B2B business to know the number of leads that, in the past, have become customers in order to act accordingly.

Cost per Click is relevant too for a B2B, as if paid advertising is used, it is very attractive to know how much has been spent to know what investment is needed to generate interest in the brand, in addition to knowing what keywords we can add on the website and ads in the future. Finally, we recommend the Scope of social networks: It is important to know which leads come from which social media. Knowing which channels work best is critical to planning and improving SMM's actions.

5. Conclusions

As a first conclusion it is noted that, although it is a field in which previous work has shown that SMM's efforts have been successful, the study of the use of social networks in B2B companies has only just begun. Especially because it is a field that is still starting to be studied in B2C businesses, which, by their nature, are easier to analyse when working with the end customer. Even so, the SMM efforts of any type of company, whether small, large, service sector or industrial sector, will be rewarded with greater profit or greater savings. We can point out that B2B companies should take into account more requirements when planning their SMM campaign, such as the correct scheduling of publications, election of target audience, composition of content or type of Social Media to address, among others, and to take action on some less professional social networks can be unsuccessful or even prejudicial.

On the other hand, there is an increasing number of metrics or KPIs that B2B companies can use, although they do not have to use them all. Each company, regardless of the sector, must set goals to be achieved and metrics to be analysed to suit its needs. We cite in this article some of those that we consider more relevant. Currently, the authors of this work are developing an analytical tool that pretends to be useful and facilitate

the analysis of SMM campaigns to any company that needs it, which we intend to test with several types of company. We believe that we should continue to investigate the correct use of SMM by B2B companies, as there is still a long way to go.

6. Bibliographic References

- Ballantyne, D., & Aitken, R. (2007). Branding in B2B markets: insights from the service-dominant logic of marketing. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 22(6), 363-371.
- Brennan, R., & Croft, R. (2012). The use of social media in B2B marketing and branding: An exploratory study. *Journal of Customer Behaviour*, 11(2), 101-115.
- Christodoulides, G. (2009). Branding in the post-internet era. *Marketing Theory*, 9 (1), 141- 144.
- Chu, S. C., & Kim, Y. (2011). Determinants of consumer engagement in electronic word-of-mouth (eWOM) in social networking sites. *International journal of Advertising*, 30(1), 47-75.
- Ciotti, G. (2014) "How to Maximize Your LinkedIn Publishing Exposure" *Socialmediaexaminer.com* (03/09/2014, revisado el 08/05/2015)
- Daugherty, T., & Hoffman, E. (2014). eWOM and the importance of capturing consumer attention within social media. *Journal of Marketing Communications*, 20(1-2), 82-102.
- Davis, D. F., Golicic, S. L., & Marquardt, A. J. (2008). Branding a B2B service: Does a brand differentiate a logistics service provider?. *Industrial Marketing Management*, 37(2), 218-227.
- Doh, S. J., & Hwang, J. S. (2009). How consumers evaluate eWOM (electronic word-of-mouth) messages. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 193-197.
- Edelman, D. C. (2010). Branding in the digital age. *Harvard business review*, 88(12), 62-69.
- Guinea, S., Kecskemeti, G., Marconi, A., & Wetzstein, B. (2011, December). Multi-layered monitoring and adaptation. In *International Conference on Service-Oriented Computing* (pp. 359-373). Springer Berlin Heidelberg.
- Hislop, M. (2001). *Branding 101: An Overview of Branding and Brand Measurements for Online Marketers*. Dynamic Logic.
- Kovner, K. (2014) "How to Launch Your B2B Social Media Presence: A 30-Day Plan" *clickz.com* (2015-03-14, revisado el 01/05/2015)

- Leek, S., & Christodoulides, G. (2011). A literature review and future agenda for B2B branding: Challenges of branding in a B2B context. *Industrial Marketing Management*, 40(6), 830-837.
- Lim, Y., Chung, Y., & Weaver, P. A. (2012). The impact of social media on destination branding Consumer-generated videos versus destination marketer-generated videos. *Journal of Vacation Marketing*, 18(3), 197-206.
- Lynch, J. & de Chernatony, L. (2004). The Power of emotion: Brand communication in business-to business markets. *Brand Management*, 11 (5), 403-419.
- Mangold, W. G. & Faulds, D. J. (2009). Social media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business Horizons*, 52, 357-365.
- Michaelidou, N., Siamagka, N. T., & Christodoulides, G. (2011). Usage, barriers and measurement of social media marketing: An exploratory investigation of small and medium B2B brands. *Industrial marketing management*, 40(7), 1153-1159.
- Michell, P., King, J., & Reast, J. (2001). Brand values related to industrial products. *Industrial Marketing Management*, 30, 415-425
- Melchiorre, Mary (2015) B2B Digital Marketing KPIs you Should be Tracking, linkedin.com 03/06/2015, revisado el 05/10/16
- Mislove, A., Marcon, M., Gummadi, K.P., Druschel, P., & Bhattacharjee, B. (2007). Measurement and analysis of online social networks. *Proceedings of the 2007 IMC, San Diego California*
- Núñez, Vilma (2013) "KPIs de Social Media, webs y blogs, vilmanuñez.com, 14/10/2013 (Revisado el 01/06/2016)
- Parmenter, D. (2010). Key performance indicators (KPI): developing, implementing, and using winning KPIs. John Wiley&Sons.
- Phillips, P. P., & Phillips, J. J. (2006). Return on investment (ROI) basics. American Society for Training and Development.
- Picher Vera, D. & Martínez María-Dolores, S. (2013). La rentabilidad en inversión social media: el ROI y su cálculo. (UPCT)
- Picher Vera, D. y Martínez María-Dolores, S. (2014) Medir el rendimiento y el presupuesto de marketing online. El caso de Azud (UPCT)
- Pitt, L., van der Merwe, R., Berthon, P., Salehi-Sangari, E. & Caruana, A. (2006). Global alliance networks: A comparison of biotech SMEs in Sweden and Australia. *Industrial Marketing Management*, 35, 600-610.

- Premylla, J. (2010). The development and evaluation of an e-balanced scorecard system for academics (Doctoral dissertation, University of Malaya).
- Ribó, Marc (2015) 6 tipos de KPIs imprescindibles en tu estrategia de Social Media Marketing, marcribo.com (14/04/2015, revisado el 05/10/2016)
- Schwartz, G. (2015) Why B2B sales take so long, socialmediatoday.com (2015-03-12, revisado el 04/10/2016)
- Shih, C. (2009). The Facebook Era: Tapping Online Social Networks to Build Better Products, Reach New Audiences, and Sell More Stuff. Prentice Hall, Boston MA.
- Shamoon, Sumaira, and Saiqa Tehseen. "Brand Management: What Next?" *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business* 2.12 (2011): 435–441. Business Source Complete. Web. October 20, 2012.
- Spain, I. A. B. (2010). Más allá del Click Through Rate; Métricas de publicidad online. Conceptos de métrica de medios (revisado el 05/10/2016)
- Stephen, A.T. & Toubia, O. (2010). Deriving value from social commerce networks. *Journal of Marketing Research*, 47 (2), 215-228
- Trattner, C., Kappe, F. (2013). "Social Stream Marketing on Facebook: A Case Study". *International Journal of Social and Humanistic Computing (IJSHC)*, Vol. 2, No. 1/2, 2013
- Yan, J. (2011). Social media in branding: Fulfilling a need. *Journal of brand management*, 18(9), 688-696.

La integración del aprendizaje móvil en el ambiente universitario: un enfoque fenomenológico-hermenéutico

Frank A. Pool

Universidad Autónoma de Yucatán

Facultad de Educación, Campus Ciencias Sociales Económico-Administrativas y Humanidades Km. 1. Carretera Mérida-Tizimín, Cholul. CP 97305

Mérida, Yucatán. México

pcab@correo.uady.mx

Resumen: El enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen es de particular aplicación en la experiencia educativa. Se aplica esta propuesta para comprender las experiencias de estudiantes universitarios en el aprendizaje móvil. Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio realizado con 30 participantes, entre los 20 y 30 años, 16 mujeres y 14 hombres, con un estrato socioeconómico heterogéneo. Los instrumentos que se utilizaron fueron: grupo de enfoque y entrevistas en profundidad. Los resultados concuerdan con estudios previos como los de Cobcroft, Towers, Smith y Bruns (2006); Chan (2014) y Hemphill Fits (2015) respecto al uso que los estudiantes hacen de sus dispositivos móviles, principalmente para mantener la comunicación y el intercambio de información. Se concluye que los estudiantes reconocen los beneficios de la aprendizaje móvil así como la falta de formación de los docentes en habilidades digitales lo cual impide una mayor difusión del aprendizaje móvil en el ambiente universitario.

Palabras clave: Aprendizaje móvil, Fenomenología, Hermenéutica, Experiencia de Aprendizaje.

1. Introducción

El aprendizaje móvil (*m-learning*) es una de las más recientes aplicaciones de la tecnología al aprendizaje. Esta es una de las razones por la que el concepto se ha definido de distintas maneras. Por ejemplo López y Silva (2016) recogen distintas definiciones del aprendizaje móvil para referirse al “uso de dispositivos móviles para facilitar el aprendizaje, en cualquier momento y en cualquier lugar” [1]. Por su parte Chan (2014) describe los

distintos enfoques tecno-céntricos del aprendizaje móvil y sus definiciones; ya que algunas definiciones se centran en los aspectos tecnológicos de los dispositivos como la portabilidad, mientras que otros se enfocan en los aspectos relacionados con el estudiante, sus estilos de vida y el uso que ellos hacen de los dispositivos móviles. [2]

A pesar de esta indefinición los distintos autores coinciden en algunos aspectos centrales: facilidad, ubicuidad y el desarrollo tecnológico continuo como las características principales de los dispositivos, hoy llamados “inteligentes”, y que cumplen las funciones de receptores y productores de contenidos digitales para el aprendizaje.[3]

Es tal el avance, desarrollo y proliferación de los dispositivos móviles que ya no es una opción en el ambiente educativo sino que constituye una solución a muchos de los problemas que presenta la vida moderna. El uso de los servicios de mensajería, los gestores de contenidos para el aprendizaje LMS (*Learning management systems*), aplicaciones para transmisión de audio y video, etc., conforman el ambiente propicio para que los dispositivos móviles tales como teléfonos inteligentes, tabletas, notebooks, y dispositivos similares, y que gracias a la variedad de plataformas como IOS, Android, Windows Phone etc., comiencen a desplazar a las computadoras de escritorio y portátiles como herramientas para el aprendizaje.[4]

La UNESCO también ha reconocido la importancia del aprendizaje móvil aún en áreas donde las personas difícilmente pueden acceder a educación de alta calidad pero que pueden obtener dispositivos móviles que les faciliten el aprendizaje, con lo cual se extienden las oportunidades de aprendizaje. [3]

Mientras los distintos estudios sobre el aprendizaje móvil se centran en aspectos técnicos o tecnológicos, otros sobre aspectos pedagógicos o de diseño instruccional, poca literatura existe sobre aspectos relacionados con las experiencias personales de los estudiantes y la comprensión del fenómeno desde el punto de vista del aprendizaje móvil como experiencia humana.

En este aspecto vale la pena resaltar el estudio que Chan (2014) realizó con estudiantes de Malasia con un enfoque fenomenológico- hermenéutico acerca del uso cotidiano de teléfonos móviles (*Smartphone*) en que se buscó encontrar el sentido de la experiencia, que a menudo es subconsciente, e interpretar esa experiencia desde la perspectiva del estudiante.[2]

En este trabajo se hablará de la propuesta del uso del método fenomenológico-hermenéutico en un estudio con estudiantes mexicanos en un

ambiente universitario que harán uso de los dispositivos móviles para el aprendizaje de Derecho informático como parte de su formación como licenciados en derecho.

También se hablará del método hermenéutico fenomenológico de Van Manen y otros como la justificación metodológica de la investigación.

1.1 El aprendizaje móvil

El número de usuarios de telefonía móvil en México llegó a 107.8 millones en 2015, de los cuales 77.3 millones, es decir 7 de cada 10 cuentan con un teléfono inteligente (*smartphone*) con capacidad para conectarse a *WiFi*, de acuerdo con la consultoría en telecomunicaciones *The Competitive Intelligence Unit* (UCI) [5]. Este dato nos da una idea de la penetración de la telefonía móvil en el país y la oportunidad que presenta para que la tecnología se convierta en un medio significativo para el aprendizaje.

Como resultado del cambio tecnológico diversas instituciones educativas comenzaron a incorporar la tecnología móvil en sus programas, ya sea como modalidad mixta o totalmente en línea. La literatura sobre *m-learning* con estos enfoques ya es abundante, sin embargo poco se ha investigado acerca de la experiencia del estudiante que utiliza la tecnología para el aprendizaje.

Cobcroft, Towers, Smith y Bruns (2006) analizaron más de 400 publicaciones acerca de las tendencias en el aprendizaje móvil con el fin de comprender el grado de preparación del sector de la educación superior para incorporar y aprovechar aprendizaje móvil, así como las diferencias entre lo físico y lo digital, lo sedentario y lo nómado. Concluyeron que los estudiantes están constantemente expuestos a las tecnologías digitales y se enfocan en la conexión y la interacción social además de poseer una mentalidad tecnológica y poseer elevadas habilidades multitareas.

El aprendizaje móvil ofrece soluciones nuevas a problemas tradicionales relacionados con la manera en que se hace llegar la información al usuario. Afirman que las tecnologías móviles pueden contribuir a una experiencia de aprendizaje de alta calidad mediante la construcción social del conocimiento entre los estudiantes al incrementar la participación comunicativa, crítica, creativa y colaborativa. [6]

Contreras realizó en 2009, una exploración mediante una entrevista en grupo para identificar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje móvil. Encontró que “la mayoría de ellos, creyó acertado y necesario desarrollar actividades de aprendizaje y colaboración que

complementara los materiales vistos en clase y por lo tanto consideraron una buena propuesta la utilización de un dispositivo móvil” [7].

Además los estudiantes afirmaron la facilidad de uso de aplicaciones como Facebook como herramienta ya que todos están “dados de alta” y por lo tanto no es necesario darse de alta de nuevo.

1.2 El método fenomenológico- hermenéutico y la experiencia humana

Mientras la mayoría de los estudios sobre aprendizaje móvil se enfoca en modelo cuantitativos, como algo a lo cual puede asignarse un valor numérico, vale la pena preguntarse: ¿Cuál es la experiencia humana respecto al uso de las tecnologías móviles para el aprendizaje?

Van Manen (2003) considera que la experiencia educativa pertenece a las ciencias humanas y que por medio de la perspectiva semiótica y de los métodos de la fenomenología y la hermenéutica permite embarcarse en la “reflexión pedagógica sobre como convivimos con los niños o menores en tanto que padres, profesores o educadores” [8]. Este autor y pedagogo neerlandés afirma también que “las ciencias humanas buscan la precisión y la exactitud mediante descripciones interpretativas que exijan plenitud y totalidad de los detalles que exploren hasta un cierto grado de perfección la naturaleza fundamental de la noción que se esté estudiando en el texto”[8]

En cuanto a la aplicación educativa del método fenomenológico- hermenéutico, en particular de Van Manen, es importante el trabajo de Ayala Carabajo en el cual describe el valor de la investigación fenomenológica hermenéutica por “su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde varios ámbitos disciplinares” [9].

Este es un modelo basado en la experiencia vivida, que ofrece la posibilidad de adentrarse en la “naturaleza normativa, pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de la experiencia humana”; cómo método de investigación la fenomenología hermenéutica estudia el “mundo de la vida” mediante métodos de reflexión y escritura, sin que se presenten “problemas a resolver” sino interrogantes del significado y sentido de determinada experiencia. Aunque la fenomenología hermenéutica es una metodología de gran difusión en países anglosajones en el ámbito hispanoamericano es poco conocido.

Las fases del método fenomenológico hermenéutico propuesta por Carabajo consta de 3 fases:

1. Descripción. Consiste en recoger la experiencia vivida directa o indirectamente por medio de descripciones personales anecdóticas, protocolos de experiencia personal, entrevistas conversacionales, autobiografías etc.
2. Interpretación. Consiste en reflexionar acerca de la experiencia vivida, por medio de las entrevistas conversacionales, el análisis temático y el uso de diversos métodos de reducción y la redacción de transformaciones lingüísticas.
3. Descripción e interpretación. Consiste en escribir y reflexionar acerca de la experiencia vivida por medio de la elaboración del texto fenomenológico, la revisión de la documentación fenomenológica.

2. El enfoque hermenéutico fenomenológico en el estudio del aprendizaje móvil

En el campo de la investigación sobre el aprendizaje móvil, el método fenomenológico-hermenéutico comienza a ser utilizado por distintos investigadores como una alternativa a los estudios cuantitativos.

Un ejemplo de un estudio con enfoque fenomenológico-hermenéutico es el realizado por Chan (2014) con estudiantes de Malasia, en el que se encontró que los estudiantes demuestran prácticas emergentes de aprendizaje por medio del uso de sus dispositivos inteligentes y tecnologías digitales para apoyar su aprendizaje en maneras nuevas e innovadoras tales como el uso de Skype, Facebook y Whatsapp para estudio grupal, el uso de la cámara del teléfono para capturar problemas de las tareas y compartirlas con sus compañeros para encontrar soluciones, el uso de Youtube para practicar instrumentos musicales y el uso de los teléfonos inteligentes para expresar sus reflexiones y autocríticas. [2]

2.1 El método fenomenológico hermenéutico y sus aplicaciones en el estudio del aprendizaje móvil

La aplicación de la tecnología móvil para el aprendizaje no está exenta de problemas y dificultades tanto para los estudiantes como para los profesores. Como los problemas encontrados por Hemphill Fits (2015) quien mediante un estudio fenomenológico-hermenéutico estableció seis afirmaciones significantes: a) Los sentimientos de frustración, ansiedad e incertidumbre que parecen prevalecer; b) el desarrollo profesional constante que se requiere para la implementación efectiva del *m-learning*; c) que la

adopción e implementación completa llevará tiempo, d) la necesidad de una mayor colaboración de los docentes y menor aislamiento cuando se estudia mediante tecnologías móviles, e) el acceso a las tecnologías móviles como elemento clave para que las iniciativas educativas tengan éxito; y f) la percepción de los docentes acerca de la situación socio-económica de los estudiantes así como los niveles de aprovechamiento pueden impedir la adopción y la implementación del *m-learning*. [10]

En ambos trabajos, tanto Chan como Hemphill Fits, emplearon el método fenomenológico hermenéutico aplicado a la investigación sobre aprendizaje móvil y utilizaron las técnicas tales como la entrevista, la observación y la reflexión para recoger las experiencias de los participantes; dichas técnicas de índole cualitativa fueron después analizadas para obtener los temas subyacentes de las anécdotas y reportes escritos.

Hemphill Fits concluye que al escuchar a los docentes compartir sus experiencias con la integración de las tecnologías móviles obtuvo una mejor comprensión de las dificultades que enfrentan en la transición del uso de la computadora por estudiante a la implementación del *m-learning* con estudiantes que tienen poca experiencia con las tecnologías móviles para el aprendizaje y recomienda una mejora continua del profesorado en la capacitación para el uso de tecnologías móviles, asimismo reconoce los problemas que representa el cambio vertiginoso de la tecnología en comparación con los cambios de las iniciativas educativas.[10]

Por su parte Chan enfatiza la importancia de una mayor comprensión de los diferentes tipos de aprendizaje que ocurren cuando se usan los teléfonos inteligentes para el aprendizaje, los valores que le dan los estudiantes a este aprendizaje y la transferencia de sus habilidades al manejo del tiempo, espacio y dimensiones; además hace énfasis en la necesidad de continuar desarrollando la teoría sobre el fenómeno del aprendizaje móvil.[2]

2.2 Metodología del estudio

El método fenomenológico hermenéutico para la investigación pedagógica es utilizado muy poco en el ámbito hispanoamericano, como lo reconoce Ayala Carabajo (2008), sin embargo ya está siendo utilizado para realizar investigaciones sobre *m-learning* como ya se vio en los trabajos de Chan (2014) en Malasia y Hemphill Fits (2015) en Estados Unidos.

La base del método hermenéutico fenomenológico contemporáneo se encuentra en las propuestas de Van Manen(2003) al afirmar que ‘la ciencia

humana fenomenológica hermenéutica se interesa por el mundo humano “tal como lo encontramos” en todo su abigarramiento’ [8]

Por lo que respecta a los “métodos” de la fenomenología, Van Manen acepta que no hay un método específico.

Finlay (2009) describe la variedad de métodos, técnicas y enfoques empleados en los estudios fenomenológicos, tales como el enfoque en la vida en el mundo de Dahlberg y colaboradores, la experiencia vivida de Van Manen, La experiencia humana de la tradición de la Universidad de Utrech, el método del diálogo de Halling y cols., el enfoque Dallas, etc. También existen los métodos que se enfocan en las descripciones de la experiencia vivida y sus significados, pero no utilizan de manera explícita las técnicas Husserlianas, tales como la variación eidética. [11]

El método fenomenológico hermenéutico presenta ventajas para la investigación sobre *m-learning* al permitir la utilización de una diversidad de técnicas cualitativas tales como las entrevistas conversacionales, las observaciones de cerca y los grupos de enfoque. También es flexible en cuanto la formulación de hipótesis y teorías

Se propuso entonces, realizar un estudio acerca del uso de dispositivos móviles para el aprendizaje en el ambiente universitario que se enmarca en la propuesta metodológica de carácter fenomenológico- hermenéutico de Van Manen y otros, que consiste en “[...] describir lo inmediatamente dado en la conciencia”[12], el objetivo del método es conocer los significados de una experiencia en particular desde el punto de vista de los actores, en este caso de la experiencia del aprendizaje por medio de dispositivos móviles ya que, como Ayala (2008) sostiene, “el investigador está interesado en el significado esencial del fenómeno.” [9]

Los procedimientos más comunes en la investigación cualitativa son las observaciones y las entrevistas (estructuradas y semiestructuradas). En el caso del tema de estudio (El uso de dispositivos móviles para el aprendizaje en el ambiente universitario), se tomó como muestra intencional o basada en criterios, a dos grupos de estudiantes de derecho de una universidad privada, que se encuentran en dos campus, uno en la ciudad de Mérida y otro en la ciudad de Chetumal, que llevaron la asignatura de “Informática jurídica y derecho informático” mediante la modalidad en línea durante un semestre.

Por medio de las entrevistas grupales se obtuvieron las descripciones de la experiencia vivida por los participantes en el uso de la tecnología móvil para el aprendizaje, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas

del significado del fenómeno, tal como lo describe Kvale (1996) citado por Martínez (2006). También se hicieron conversaciones individuales para comprender en profundidad la experiencia.

Después de haber recolectado la información se ha procedido a revisar, analizar, clasificar y categorizar el material escrito o grabado por medio del uso del software de análisis de datos cualitativos Atlas-ti versión 7.

3. Conclusiones y trabajos futuros

3.1 Resultados

Como resultado, se observa que los participantes utilizan los dispositivos móviles en gran manera para comunicarse, sin embargo el uso que hacen para el aprendizaje es menor en proporción.

Reconocen la utilidad de los dispositivos gracias a la facilidad para transportarlo y usarlo, también enfatizan algunas de las dificultades que se presentan en el uso de los dispositivos relacionados con los servicios de internet y las características de cada equipo. Tal como se observa en los siguientes testimonios:

- Carlos: “Más rápida la comunicación”.
- Luis: “Me ha servido para llegar a tener información de manera más rápida”

Se encontró que en su mayoría los estudiantes usan las redes sociales, tales como Facebook y Whatsapp tanto para comunicarse entre ellos como para compartir las tareas. Sin embargo no usan las redes sociales para comunicarse con los profesores, para ello prefieren utilizar el correo electrónico ya que consideran que es más formal.

Así los expresaron:

- Patricia: “Para mi Whatsapp y Messenger de la plataforma de Facebook ya que puedes crear grupos y la comunicación es más rápida y puedes enviar archivos y ya les llega a todos sin tener que estar enviando mensajes a cada uno”
- Laura: “[...] con el profesor de preferencia el correo electrónico porque es más formal”
- Ernesto: “[...] el maestro no contesta rápido, a veces pasan horas y si es por correo electrónico a veces días”

Esto coincide con los resultados encontrados por Chan (2014) en cuanto al uso de Facebook y Whatsapp para estudio grupal, el uso de la cámara del teléfono para capturar problemas de las tareas y compartirlas con sus compañeros para encontrar soluciones.

También se encontró que tienen cierto conocimiento acerca del concepto de aprendizaje móvil, asociando la idea al uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) o “plataformas” de aprendizaje en línea, tal como los expresaron en sus testimonios:

- Fernando: “Me imagino que aprendizaje móvil es investigar sobre algún tema que quieras saber, ya sea en cualquier dispositivo o en cualquier momento, algo que te interese y no necesariamente tengas que ir a una biblioteca o esperar llegar a tu casa como antiguamente, [...] el aprendizaje móvil es básicamente eso, o sea poder investigar de cualquier tema en cualquier momento, desde tu teléfono o lo que tengas a la mano.”
- Alejandro: “Aprendizaje móvil es poder saber sobre algún tema o algo que quisieras saber en ese momento aunque estés en cualquier lugar que sea pero puedes aprender o puedes infórmate de lo quieras saber, simplemente.”

Entre las aplicaciones mayormente utilizadas están los diccionarios y los traductores de idiomas. También reconocieron la utilidad de descargar códigos legales y la facilidad de llevar una gran cantidad de información en sus dispositivos, aunque hicieron notar que las capacidad de almacenamiento de los dispositivos puede ser una limitante. Para crear contenidos los participantes manifestaron utilizar aplicaciones nativas de cada sistema operativo tales como procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones y la cámara del teléfono para capturar imágenes y compartirlas con sus compañeros.

La experiencia en el uso de los dispositivos móviles fue de satisfactoria a muy satisfactoria. Los participantes señalaron que han notado un gran avance en las capacidades de los nuevos dispositivos comparados con equipos anteriores y reconocen que les han facilitado sus procesos de aprendizaje.

Los problemas más comúnmente encontrados fueron relacionados con la disponibilidad o acceso a internet, tanto en el campus universitario como en las zonas en que habitan. También señalaron las características de

ciertos equipos como el sistema operativo, la capacidad de almacenamiento y la actualización constante de los equipos.

Se encontró que para resolver problemas relacionados con la tecnología prefieren acudir en primer lugar a sus compañeros de clase, después a expertos en informática o técnicos y por último acudir a los profesores, porque consideran que los profesores no están bien preparados en habilidades informáticas o que no están dispuestos a brindar ayuda. Consideran que no le piden ayuda a los profesores por temor a que no les brinden su tiempo. Uno de los participantes mencionó: “[...] hay algunos maestros que no se prestan para resolver dudas por teléfono, porque es su espacio personal, no considero correcto tampoco que le estemos hablando a ciertas horas porque ocupan su profesión y están ocupados (SIC)”.

Otros testimonios revelan la percepción que tienen acerca de los docentes y su relación con los problemas de los estudiantes:

- Erik: “creo que a veces no se hace porque llega a dar pena, ¿cómo decirle?, profe tengo este problema , pienso que va a decir ‘*está todo bobito,*’ ¿me entiendes?... (risas) tratas de resolverlo por ti mismo... como que gastas todos tus recursos entonces ya que dices ‘ya no puedo’, entonces voy con el profesor”
- Manuel: “Pero pensamos que ha de estar muy ocupado el profe, a lo mejor ni se acuerda de mi nombre , ni de mi cara, va a decir ¿quién eres?”

3.2 Recomendaciones y futuros desarrollos

Los participantes reconocen el avance de la tecnología para el aprendizaje; que no le están sacando el mejor provecho a sus equipos y que les falta mucho por conocer. También se reconoce la falta de preparación de los docentes en habilidades digitales lo cual impide un mayor aprovechamiento del aprendizaje móvil.

Por lo tanto: se recomienda que tanto estudiantes como profesores reciban más capacitación en el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje con el fin de facilitar el aprendizaje móvil; lo cual coincide con las conclusiones de Hemphill Fits (2015) en el sentido de que se requiere el desarrollo profesional constante para la implementación efectiva del *m-learning*; la necesidad de una mayor colaboración de los docentes y menor aislamiento cuando se estudia mediante tecnologías móviles y el

acceso a las tecnologías móviles como elemento clave para que las iniciativas educativas tengan éxito.

También se requiere de mayor investigación acerca del uso que los docentes hacen de la tecnología móvil para el aprendizaje y cómo mejorar su habilidades digitales.

Por último se propone continuar estudiando las experiencias en un número mayor, tanto de estudiantes como de docentes, empleando el enfoque fenomenológico-hermenéutico para profundizar en la experiencia de aprendizaje móvil en el ambiente universitario en México.

Referencias

1. López Hernández F, Silva Pérez M.M. Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre educación.*; 30: 175–95 (2016).
2. Chan N.N. Learning with smartphone: a Hermeneutic Phenomenological Study of Young People’s Everyday Mobile Practices. [UK]: Durham; (2014).
3. Kraut R, editor. M-Learning Policy Guidelines Project [Internet]. UNESCO; Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/policy-research-and-advocacy/m-learning-policy-guidelines-project/> (2013).
4. Rius À, Clarisó R, Masip D. Projectes dels estudiants per a potenciar l’aprenentatge mòbil en l’ensenyament superior. *Revista sobre universidad y la sociedad del Conocimiento.* RUSC;11(1):192. (2014).
5. González S. Más de 78 millones de usuarios de celular en México se conectan por WiFi. La Jornada [Internet].; Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/03/19/estudio-78-6-millones-de-usuarios-de-celular-recurren-al-wifi-8748.html> (2016).
6. Cobcroft R.S, Towers SJ, Smith J.E, Bruns A. Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions.; Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au/5399> (2006)
7. Contreras R. Percepciones de estudiantes sobre el Aprendizaje móvil; la nueva generación de la educación a distancia. *Cuadernos de Documentación.* Multimed.;21:159–73. (2010).
8. Van Manen M. Investigación educativa y experiencia vivida. España: Idea Books; (2003).
9. Ayala Carabajo R. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa.

- Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa.*;26(2):409–30. (2008).
10. Hemphill Fits T. Teacher implementation of mobile learning initiative at a sixth grade school: a phenomenological study. [Virginia. USA]: Liberty University; (2015).
 11. Finlay L. Debating phenomenological Research Methods. *Phenomenol Pract.*;3(1):6–25. (2009).
 12. Morales J. Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Paradigma.*;32(2):7–22. (2011).

Competencia comunicativa en inglés en la educación superior y los recursos tecnológicos

Raúl Ramiro Ramírez Oyarzo^{a14}, *Oscar Mauricio López Bastidas*^{b15}

^a Estudiante de Maestría en Administración de Empresas en Humboldt International University, 4000 West Flagler Street, Miami, Florida 33134, Estados Unidos. Master en Educación Superior, Master en Desarrollo, Doctor en Ciencias Pedagógicas. ^b ^a Estudiante de Maestría en Administración de Empresas en Humboldt International University, 4000 West Flagler Street, Miami, Florida 33134, Estados Unidos. Master en Educación Superior, Master en Desarrollo, Doctor en Ciencias Pedagógicas. ramirezoyarzo69@gmail.com, raul.ramirez@skinet.us, oscar.lopez@skinet.us

Resumen. El presente ensayo presenta una serie de definiciones sobre competencia y competencia comunicativa, su influencia en el proceso de aprendizaje en la educación superior y la interacción con la adquisición de un idioma extranjero como el inglés. Se realiza una descripción de diferentes recursos tecnológicos actualmente disponibles para la docencia y su incidencia en el tema tratado. Además se realiza un análisis de la real y certera efectividad de las herramientas de comunicación modernas en contraparte con la conceptualización actitudinal de la competencia comunicativa.

Palabras clave: competencia, comunicativa, interdisciplinar, tecnológico, actitud, sincrónico, asincrónico.

Abstract. The present essay presents a series of definitions on competence and communicative competence, their influence on the learning process in higher education and the interaction with the acquisition of a foreign language such as English. A description of different technological resources currently available for teaching and their impact on the topic is made. In addition, an analysis of the real and accurate effectiveness of modern communication tools is carried out in counterpart with the attitudinal conceptualization of communicative competence.

Keywords: Competence, Communicative, Interdisciplinary, Technological, Attitude, Synchronous, Asynchronous.

14. Raúl Ramiro Ramírez Oyarzo, Ph.D. en Pedagogía, Master en Educación Superior, Master en Proyectos de Desarrollo

15. Oscar Mauricio López Bastidas, Dr. Ing.

1. Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1996; Romeu, 2006; Alfonso, 2008; Calvo, 2010) en idioma inglés con el objetivo de poder comunicarse profesionalmente, sigue siendo un imperativo en la formación de pregrado en las universidades contemporáneas, dada la elevada visibilidad y presencia de este idioma en el desarrollo científico-técnico y cultural integral. Sin embargo, cuando se revisa el estado real actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en universidades latinoamericanas y del Caribe, se pueden observar aun deficiencias debidas a una acentuada desconexión entre el proceso de enseñanza-aprendizaje del referido idioma extranjero y los intereses profesionales específicos de los estudiantes de las diferentes carreras, sin tomar en cuenta la poca o casi nula utilización adecuada de nuevos recursos tecnológicos que cada día están al alcance de todos.

De una parte, la labor didáctica de numerosos profesores de idioma inglés en la universidad transcurre hoy día de manera aislada, sin interacción profesional sistemática con sus propios colegas de igual área del saber a través del trabajo metodológico grupal e individual, deficiencia esta que a menudo resulta de una errónea interpretación de la libertad de cátedra, o del desconocimiento de otros estilos de trabajo muy productivos en el área de la didáctica, a través de métodos cooperados de interacción (Corona, 1988). Por otro lado, los programas y cursos de idioma inglés se centran a menudo en el valor del propio material lingüístico per se, pero sin proveerlo, a su vez, de un necesario vínculo referencial y temático en el propio idioma inglés, que sea armónico con otras disciplinas, áreas del conocimiento y perfiles profesionales en general de los estudiantes a quienes se imparte el citado idioma (Harley, 2008; Abutalebi y Della Rosa, 2009; Bharati, 2009; Mohanty, 2009; Llama, Cardosa y Collins, 2010; Missaglia, 2010; Abdelilah-Bauer, 2011).

Se desaprovecha así, toda un área de conexiones de carácter inter y transdisciplinar, con un peso específico en la motivación estudiantil hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Se ignoran, de este modo, concepciones interdisciplinarias de gran actualidad (Decoo, 2001; Ayes y Montel, 2005; Domínguez, 2006; Fierro, 2006; Deutsch, 2007; CINDA, 2008; ARTICLEBASE, 2010; Beame, 2010; Donlon, 2008; Dornyei y Ushioda, 2009; Fu, 2009; Fulya, 2009; Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), en las que se han basado otros procesos

de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Hutchinson y Waters, 1994), con éxito apreciable en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes, al utilizar este idioma como un instrumento de trabajo para su futuro desempeño como licenciados, ingenieros, arquitectos y en los más variados perfiles. El desarrollo de la competencia comunicativa con carácter profesional en idioma inglés debe estar precedido de una toma de decisiones responsable acerca de dos aspectos fundamentales.

El primero de ellos se remite al tiempo relativamente escaso que posee un estudiante universitario que enfrenta materias específicas de su perfil profesional, para dedicarse, a la vez, a un estudio amplio de la lengua inglesa, por motivaciones culturales, que no estén ligadas a la utilidad de cuanto aprende para su desempeño profesional futuro. El segundo aspecto, vinculado estrechamente al anterior, se refiere a que el deseado desarrollo de la competencia comunicativa profesional en el idioma inglés debe dirigirse metodológicamente, con arreglo a un criterio de racionalidad y objetividad (Gallagher, 2008); Holliday, 2008; Mazario, 2008; Segredo, 2005; Shaver, 2010; Sacristán y otros, 2012; Stenhouse, 2010) que implique una acción cooperada de todos los colectivos de profesores del claustro, si realmente se desea que este idioma llegue a convertirse en un instrumento profesional de utilidad en el futuro desempeño del egresado.

La ausencia de cooperación interdisciplinaria redundante actualmente en un insuficiente desarrollo de la competencia comunicativa profesional para la comprensión y expresión oral, comprensión de lectura y, más aun, para la escritura en el idioma inglés, por parte de un número mayoritario de estudiantes de la educación superior, particularmente en Latinoamérica y el Caribe. Ello ocurre así, incluso cuando el idioma inglés es impartido en muchos casos por docentes de experiencia y de reconocido prestigio, quienes emplean materiales y métodos actualizados y hacen uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus clases, valiéndose de redes sociales de toda índole, chats grupales, medios en línea para difundir e impartir la asignatura buscando el interés del estudiante, además del uso de las nuevas plataformas que las editoriales comercializan.

Lo anterior demuestra que la mayor dificultad que presentan los estudiantes radica en su desinterés profesional por aprender el idioma inglés, derivado de la total desconexión que este muestra con respecto al resto de las competencias a desarrollar de acuerdo con los respectivos perfiles de sus carreras.

2. Competencia Comunicativa en Inglés en la Educación Superior y los Recursos Tecnológicos

El concepto de competencia constituye uno de los más tratados y polémicos en las ciencias pedagógicas actuales. Su abordaje se realiza por diferentes autores e instituciones (Romeu, 2006; Calvo, 2010), que se refieren a los componentes cognitivos, motivacionales y personalológicos de la competencia, así como a los tres aspectos que la comprenden: la potencialidad para aprender a realizar un trabajo, la capacidad real para llevarlo a cabo y la disposición (motivación o interés) para realizarlo.

Este vocablo ha sido usado teniendo en cuenta diferentes significados. Para González y González (2008), competencia “tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación como desarrollo general, para que las personas hagan algo con lo que saben.” (González y González, 2008).

El término competencia se define, entonces, como un “saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes”. Es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales. La definición anterior destaca tres aspectos esenciales del término competencia: carácter práctico, contenido que se sabe hacer y la actitud que asume en su actuación. O sea, se hace referencia a los aprendizajes a través de los cuales un individuo se hace competente: “sabe quién es, sabe hacer, emprender y hacerlo con otros y, finalmente, cómo hizo para saberlo.” (González y González, 2008). Este autor se refiere a tres grupos generales de competencias:

- Competencias básicas. Son aquellas en las que la persona construye las bases de su aprendizaje (interpretar y comunicar información, razonar creativamente y solucionar problemas, entre otras). Abarcan la capacidad de “aprender a aprender”. Pone en movimiento diversos rasgos cognitivos, como la capacidad de situar y comprender de manera crítica, las imágenes y los datos que le llegan de fuentes múltiples; la aptitud para observar, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones. Entre las competencias básicas que suelen incluirse en los

currículos se encuentran la comunicación verbal y escrita, la lectura y la escritura, las nociones de aritmética, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Competencias personales. Son aquellas que permiten realizar con éxito las diferentes funciones en la vida (actuar responsablemente, mostrar deseo de superación y aceptar el cambio, entre otras). Están en función de las capacidades y potencialidades de expresión de un grupo de características que se manifiestan en dependencia del ambiente en que se desarrolle la actividad, tales como seguridad en sí mismo, capacidad para dominar los sentimientos y las tensiones emocionales, curiosidad, argumentación crítica y capacidad analítica.
- Competencias profesionales. Son las que garantizan cumplir con las tareas y responsabilidades de su ejercicio profesional. Las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Por su parte, Manzano, (2007), define la competencia como: “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.

La inclusión de los términos: conocimientos, actitudes, valores y habilidades en función de las tareas que propician la materialización de los mismos así como la presencia de un modo de actuación profesional, sobre todo cuando se trata del desarrollo de competencias asociadas al perfil profesional de un futuro egresado, como es el caso de la educación superior.

Una definición más detallada de las competencias profesionales, dentro de las que se sitúa a la competencia comunicativa profesional en una lengua extranjera, es la brindada por el Observatorio Educativo PIL,(2012), al considerar que las competencias pueden definirse como: “Conjunto de conocimientos, aptitudes y actitudes que se deben aportar a un puesto de trabajo para realizarlo con el grado más alto de eficacia = Conjunto de características intrínsecas del individuo que se demuestran a través de la conducta, y que están relacionados con el desempeño del trabajo = Comportamientos en los que se aplica, de forma integrada las

aptitudes, los rasgos de personalidad y los conocimientos de un individuo a un puesto de trabajo.”

Por lo tanto, la competencia profesional se presenta como la combinación de: a) los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas (saber), b) las formas metodológicas de proceder en el trabajo (saber hacer), c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar), d) las formas de organización e interacción (saber ser).

En el campo de la comunicación humana a través de lenguaje hablado, la definición de competencias apareció por primera vez relacionada con el lenguaje en 1957 en los trabajos iniciales de N. Chomsky sobre “la forma del lenguaje”, cuando la vinculó con el término “competente”. Chomsky asume el término competencia como un concepto clave en su teoría para explicar la habilidad humana de aprender la primera lengua, cualquiera que esta sea. Su teoría explica la intuición consciente o no, del hablante nativo para hacer uso de su lengua materna, su conocimiento interior e inconsciente del sistema internalizado. El acercamiento de Chomsky (1957) al concepto de competencia se vio limitado en determinado momento por la separación que hizo este autor entre los conceptos de competencia y actuación, al no reconocer la mutua correspondencia y el condicionamiento bidireccional existente entre ambos procesos, e imprimirle al término competencia un cualidad mentalista, innatista, posición teórica superada por él años más tarde. El concepto de competencia se ha extendido desde entonces, a varias disciplinas humanas con un sentido amplio de “conocimiento”, “saber”, “capacidad”, referido en ocasiones no sólo a lo estrictamente lingüístico verbal, sino también a otros códigos de comunicación. Hymes (1996), amplía y supera la noción chomskiana de competencia, indicando que: “(...) al dar cuenta de que el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no solo como gramaticales, sino también como adecuadas, él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién y de qué forma”. (Hymes, 1996). Este autor se refirió a que, para construir mensajes adecuados, el hablante ha de tener en cuenta también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales o temático-referenciales, pragmáticos, discursivos y textuales.

La competencia comunicativa se diferencia cuantitativa y cualitativamente de la competencia lingüística, puesto que esta última integra la primera, pero no agota su definición ni sus componentes. La competencia comunicativa incluye el dominio de las reglas del sistema y de las unidades del léxico, pero incorpora otra clase de conocimientos que le son

necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos adaptados al contexto. De ese modo, la competencia comunicativa está conformada por otras que demuestran que el dominio de la lengua no se reduce solo a un saber, sino a un saber hacer, que se demuestra a partir del dominio de habilidades absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.

El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas: Comunicación, Docencia y Evaluación (UE, 2014) con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos los estudiantes, se refiere a la utilización, por parte de estos, de varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo los especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas), propicia como resultado un mayor desarrollo de las competencias del estudiante, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. Dentro de las competencias humanas se distinguen no sólo las competencias generales, que no están relacionadas con la lengua, sino también las competencias propiamente lingüísticas. El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas, conduce a una transformación en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, concebida como un vínculo lengua-cultura. La gran repercusión del concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes, ha dado como resultado el desarrollo de diferentes modelos que incluyen los componentes de la competencia comunicativa. Entre los modelos propuestos se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia lingüística o gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva o pragmática y competencia estratégica.

El segundo modelo propuesto (Cano, 2008; García Aliñama, 2007; Alfonso, 2008; Aguerrondo, 2009; CERTIDEMS, 2010; Beltrán, 2010; Calvo, 2010; Domínguez, 2011) distingue dos grandes competencias: la organizativa y la pragmática. La competencia pragmática merece especial atención ya que en modelos anteriores no había sido tratada con tanta profundidad. Dentro de la competencia organizativa están la gramatical y la textual. A la competencia pragmática pertenecen la ilocutiva y la sociolingüística. Se puede apreciar que se distingue la producción lingüística (gramatical) y textual (discursiva) de la pragmática, en la que se integran las intenciones comunicativas y las relaciones socioculturales de los usuarios de la lengua. La competencia pragmática persigue sobre todo la

adecuación del conocimiento lingüístico al objetivo comunicativo del hablante.

En tercer lugar se sitúa el modelo que ofrecen Romeu, 2006, Posada, 2005; González, 2006; Mir, 2007; Van Dijk, 2008; González y González, 2008; Grimaldi, 2009; Hospitalé, 2008; Waters, 2010; Gamboa, 2012; Pérez, 2013 (a) y (b). En este, los autores citados definen al concepto de competencia sociocultural (como componente integrado en la competencia comunicativa), el cual se aproxima al concepto de competencia sociolingüística, y destaca que la descripción de los componentes socioculturales es más completa. Por último S. Gutiérrez (2002), se refiere a “una competencia semiótica que permite interpretar el valor significativo de las distintas modulaciones fónicas (Paralingüística), de los gestos y movimientos que acompañan los mensajes (Cinésica), así como de la posición y situación corporal (Proxémica)” (Gutiérrez, S., 2002: 142-145). No obstante esta revolución en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, los modelos descritos han sido sujetos de varias críticas desde ángulos diversos. Una década después de la publicación de la noción de competencia comunicativa propuesta por Hymes, (1996), se afirma que los modelos de desarrollo de la competencia comunicativa se enfocaron más en el componente sociolingüístico que al sociocultural. Por tal motivo, se afirma que la enseñanza de lenguas se ha centrado más exclusivamente en el campo lingüístico, como es en el caso de la teoría de actos de habla y el análisis del discurso, hasta entrados los años noventa.

Se produce así un orden supra oracional que combina las proposiciones en macro proposiciones y conforma la unidad de sentido del texto como un todo; y la competencia estratégica: capacidad de planificar, facilitar y regular la propia actuación del individuo durante el proceso comunicativo mediante el despliegue de un conjunto de procedimientos, entre los que se destacan la atención, la escucha y la lectura inteligente -atendiendo a la intención de lo expresado y no a la forma externa y aislada de las palabras y estructuras con que se expresa-, la toma de notas como apoyo a la memoria, la realización de pausas para repensar un concepto y decidir la toma de una decisión, la determinación del momento y la forma en que se necesita la cooperación de otros, la auto corrección sobre la marcha del proceso, etc. (Hymes, (1996). Sin embargo, Romeu (2006) amplía el concepto de competencia dado por Hymes, (1996), al vincular en su formulación aspectos cognoscitivos, comunicativos y socioculturales, y conformar así la definición de una competencia cognoscitiva, comunicativa y

sociocultural, más cercana aún al tipo de competencia profesional que se busca desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como instrumento de trabajo profesional, según es exactamente el caso dentro de la modalidad conocida como Idioma Inglés con Propósitos Específicos (del inglés English for Specific Purposes, o ESP), tanto en su modalidad de partida, o Idioma Inglés para Propósitos Académicos (del inglés English for Academic Purposes, o EAP), como en su modalidades más avanzadas, denominadas Idioma Inglés para Propósitos Ocupacionales, propiamente dicho, (del inglés English for Occupational Purposes, o EOP), y Enfoque Integral Lengua-Contenido (del inglés Integrated Language-Content Approach), respectivamente.

A partir del análisis crítico de las definiciones anteriores, en el presente documento se formula la definición de competencia comunicativa, como:

Una construcción psicológica y comunicativa compleja, de naturaleza cognoscitiva, verbal-interactiva, sociocultural e intercultural, integradora de capacidades, así como de otros componentes del modo de actuación profesional, a través del cual se concreta la función de mediación comunicativa del lenguaje en la actividad humana profesional específica, mediante el cumplimiento de tareas comunicativas de diverso tipo y grado de complejidad, en una o más lenguas de trabajo, para el procesamiento de información científico-técnica necesaria, en respuesta a la demanda realizada para la transformación del área concreta de la realidad donde se opera (Ramírez y Rodríguez, 2012).

Dentro del campo profesional del futuro egresado de la educación superior, por lo cual aporta el énfasis necesario en la actividad humana asociada al modo de actuación profesional, en el sentido directo del estudiante universitario que después de años de estudios del idioma extranjero no logra niveles básicos de conocimiento y mucho menos un nivel aceptable como herramienta para su desarrollo profesional y aún menos investigativo.

No obstante, la aplicación didáctica de la anterior definición al desarrollo concreto de la competencia comunicativa profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como instrumento de trabajo en la educación superior contemporánea, no se logra producir de manera

espontánea, sino que requiere, por el contrario, de un accionar metodológico dirigido y concertado consciente y planificadamente, primero al interior de los claustros de la disciplina Idioma Inglés, y luego, desde estos hacia los demás claustros o colectivos de profesores encargados de la impartición de las demás asignaturas propias del perfil profesional de cada carrera en específico. Son estos quienes deben cooperar de manera sistemática y activa en el campo de la motivación del estudiante hacia el procesamiento de materiales sobre su propio perfil profesional, publicados originalmente en la lengua extranjera y que resultan de alta demanda, dada su actualidad científico-técnica, para expandir el horizonte cognoscitivo de los estudiantes en formación.

El docente actual, sin remontarnos a muchos años al pasado, tiene a su alcance un sin número de recursos tecnológicos que puede utilizar para sus labor docente como el internet y su universo de temas y herramientas, los teléfonos inteligentes e inclusive las Smart-TV, además de las redes sociales populares como: Facebook, whatsapp, e instagram entre otros o las plataformas comercializadas a nivel mundial como respaldo a la labor docente. Actualmente, todas las editoriales han lanzado versiones digitales de sus tradicionales textos como una forma de mantenerse en el mercado y de cierta forma al ritmo del tren tecnológico contemporáneo. Sin considerar compañías con ámbito y alcance mundial que se han creado para brindar estudios en línea con el modelo del docente permanente y clases 24 horas. Modelos e-learning que simulan una sinergia entre lo sincrónico y lo asincrónico.

Dentro de todo este universo de nuevas herramientas se le suma la real y certera efectividad de las herramientas de comunicación modernas en contraparte con la conceptualización actitudinal de la competencia comunicativa, visto como un una motivación innata o pseudo accionar del individuo ante las nuevas tecnologías en pos del aprendizaje de una nueva lengua, sin embargo la realidad vista muy lejos de la utópica efectividad de estos tics en el proceso concreto descrito. El individuo considerado adulto y consiente no adquiere o aprende de forma significativa ningún área del saber sin una razón concreta, legítima, sólida o esencial para su vida, sin importar los medios que se quieran utilizar para alcanzar el objetivo pedagógico. Finalmente todo se centra en un sin número de campos memorizados sin sentido y poca practicidad concreta (Ramírez y Rodríguez, 2012).

Seguirán sin ninguna duda surgiendo nuevos métodos y recursos de amplia difusión y de fácil alcance para todos quienes necesiten aprender

inglés y por consiguiente desarrollar su competencia comunicativa, sin menospreciar los tecnológicos tradicionales como las radios, cds y televisiones. Ya se visualiza un nuevo mundo con avatares que sumergen a los individuos en mundos imaginarios personalizando caracteres ficticios que serán sin duda de mucha ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje combinado con el naciente sistema de realidad virtual que apropiadamente utilizado puede llevarnos a una motivación intrínseca, espontánea, real y verdadera con las necesidades del estudiante universitario actual que carece de una razón real para la adquisición de otro idioma sin importar todos los recursos que puedan ser utilizados como los antes mencionados.

3. Conclusiones

El mundo actual ofrece un número infinito de herramientas tecnológicas para realizar la actividad docente con calidad y calidez. Herramientas creadas para toda área del saber y totalmente adaptables a las necesidades institucionales tanto para la educación básica como superior. Estas herramientas tecnológicas se encuentran disponibles prácticamente a nivel global sin necesidad de tener computadoras o sofisticados sistemas informáticos, inclusive desde teléfonos celulares. Tanto las plataformas técnicamente diseñadas y estructuradas para la labor educativa como las redes sociales y chats populares son ampliamente empleadas para difundir el conocimiento en todas las áreas educativas.

La competencia comunicativa desde su concepción verbal-interactiva, integradora de capacidades que interactúan en la formación profesional cumple un papel primordial en la función de mediación comunicativa del lenguaje para la transformación del área concreta de la realidad donde se opera, y por medio de la misma, también incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura inglés como lengua extranjera en el ámbito de la educación superior, por otra parte, la efectividad de medios tradicionales o tecnológicos modernos que se utilizan para la adquisición de inglés es cuestionada sin existir la motivación adecuada y razón de ser para el estudio de la asignatura.

Como contra parte, la ausencia de cooperación interdisciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional en general o en otras palabras el aislamiento sistémico como asignatura independiente, sin enlace ni coordinación, sin tomar en cuenta la ausencia de un enfoque metodológico, conlleva una incoherencia curricular.

Referencias

1. Abutalebi, J. y Della Rosa, P. (2009): "Imaging technologies". In *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, Edited by: Wei, L. y Moyer, M. 132–157. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
2. Aguerrondo, Inés (2009): Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues, No.8/UNESCO/IBE, Ginebra.
3. Aharony, N. (December, 2009): The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 851-866. Document provided by special request from the UOP library.
4. Alenoush Saroyan, Mariane Frenay, Eds. (2010): *Building Teaching Capacities in Higher Education. A comprehensive international model*. 240 pp Ed. Stylus Pub Llc, 2010. ISBN: 9781579224103.
5. Allan, R. (2009): 'Data-driven learning and vocabulary: investigating the use of concordances with advanced learners of English.' Centre for Language and Communication Studies, Occasional Paper, 66. Dublin: Trinity College Dublin.
6. Allan, R. (2009): 'Can a graded reader corpus provide "authentic" input?' *ELT Journal*, 63: 23-32.
7. Anderson, Lisa Marie (2011): Toward professional integration in the humanities: One teacher-researcher's experience with portraiture. In: *Arts and Humanities in Higher Education* 2011 10: 103. DOI: 10.1177/1474022210389143. <http://ahh.sagepub.com/content/10/1/103>.
8. ASAE. Competency-Based Education (2003): What, Why, and How? Association Educator, 2003. En: <http://www.asaenet.org/copyright/0,1937,,00.html>.
9. Astier, Ph.(2003): Competence as utterance. University Paris 13 Science and Education. Paris.
10. Aristimuño, A. (2004): Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. En: <http://www.asaenet.org/copyright/0,1937,,00.html>.

11. ARTICLEBASE (2010): Analysis of Curriculum Perspectives. En: <http://www.articlesbase.com/education-articles/analysis-of-curriculum-perspectives-1897395.html>.
12. Backus, A. (2009): "Data banks and corpora". In *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, Edited by: Wei, L. y Moyer, M. 232–248. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
13. Bahrani, T., & Tam, S. S. (2012). Informal language learning setting: Technology or social interaction? *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 142-149. (*ISI-Cited Publication*)
14. Bahrani, T., & Tam, S. S. (2012). Exposure to audiovisual programs as sources of authentic language input and second language acquisition in informal settings. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 30(3), 347-359. (*ISI-Cited Publication*).
15. Bahrani, T., & Tam, S. S. (2012). Audiovisual news, cartoons and films as authentic language input and language proficiency. *Turkish Online Journal of Educational Technology* 11(4), 56-64 (*ISI-Cited Publication*).
16. Tam, Shu Sim. S., & Bahrani, T. (2012). Learner-centred approach to project-based computer-assisted language learning. *The Modern Journal of Applied Linguistics (MJAL)*, 4 (3, Autumn), 129-140 (*Non-ISI/Non-SCOPUS Cited Publication*).
17. Barbón Pérez, Olga Gloria (2012): *Estrategia interventiva de superación para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa en los colaboradores profesionales de la enfermería*. Doctor en Ciencias de una Especialidad, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" de La Habana.
18. Beltrán Núñez, Filiberto (2010): Desarrollo de la competencia comunicativa. En: www.robertexto.com.
19. Bharati, S. (2009): Multilinguals' interferences across related languages: How some interlingual roads get taken and others not. Paper presented at Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism, Free University of Bolzano, Italy.
20. Billarou, N. (2001): El enfoque de competencia Laboral. OEI, Madrid, 2001. En: <http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/billarou.html>.

21. Bloch , C. , Kaiser , A. , Kuenzli , E., Zappatore , D., Haller , S., Franceschini , R, Nitsch , C.(2009): The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area . *Neuropsychology*, 47, 625 – 633. [CrossRef], [PubMed], [Web of Science ®].
22. Boulton, A. (2008): Looking for empirical evidence for DDL at lower levels.' In: B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *Corpus Linguistics, Computer Tools, and Applications – State of the Art*, Frankfurt: Peter Lang/ 581-598.
23. Boulton, A. (2010): 'Data-driven learning: taking the computer out of the equation .*Language Learning*, 60 (3).
24. Bowman, Nicholas A. (2010): College Diversity Experiences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. En: *Review of Educational Research March 2010, Vol. 80, No. 1, pp. 4–33 DOI: 10.3102/0034654309352495 © 2010 AERA. http://rer.aera.net.*
25. Brewer, C. y J. Fager (2004):*Increasing Student Engagement and Motivation: From Time-on-Task* (Portland, Oregon: Northwest Regional Laboratory, October, 2004).
26. Calvo Vázquez, María Caridad (2010): Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora intercultural en estudiantes no hispanohablantes del curso preparatorio en legua española de la UMCC. Tesis doctoral. CEDE/UMCC. Matanzas.
27. Candinga, J.M. (2002): Professional Competence. En: <http://candina.com/ingles/es/cprofed.htm>.
28. Cano García, María Elena (2008): La evaluación por competencias en la Educación Superior. En: *Profesorado*. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, FORCE. Universidad de Granada, Vol. 12, .3, Mayo.
29. Carballosa González, Ania Mercedes (2007): La enseñanza-aprendizaje de inglés con fines profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su contextualización. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2007.
30. Castañeda, C. (2000): Técnicas psicoeducativas y contextos de enseñar: Una aproximación cognoscitiva / M. Castañeda, M. Figueroa. P42-49. En *Tecnología y Comunicación Educativa*, México. No.21.

31. CenozIragui, J. (2004), El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
32. CERTIDEMS (2010): *Guía para llevar a cabo el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior*, SEP/ ProForDems/ANUIES, México.
33. Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. Doctoral Dissertation. MIT Press.
34. Comisión Europea (2009): *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-.MEC)*. Dirección General de Educación y Cultura, Bélgica.
35. Corona Camaraza, Dolores María (1988): *El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior cubana*. (Tesis doctoral) La Habana, ICCP/ MES, 1988.
36. Corona Camaraza, Dolores María (2002): *La enseñanza del idioma inglés en la universidad cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 aniversario de la reforma universitaria*. En: http://www.dict.uh.cu/Revistas/EduSup/032001_Art040301.pdf.
37. Csizer, K. y Kormos, J.(2009): "Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English". In *Motivation, language identity and the L2 self*, Edited by: Dornyei, Z. y Ushioda, E.98–119. Bristol: Multilingual Matters.
38. Del Toro, M. (2004): *Una propuesta dirigida a la formación de la competencia para el diseño didáctico del contenido digital del curso de postgrado asistido por multimedia interactivo*". Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, Cuba.
39. Domínguez Rodríguez, Pilar (2011): *Competencia en comunicación lingüística*. Conferencia Magistral presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior "La Formación por Competencias", realizada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 19, 20 y 21 de septiembre.
40. Fulya Damla Kentli (2009): *Comparison of Hidden Curriculum Theories*. En: *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 2009.

- En: http://search.4shared.com/postDownload/6zegRkQC/COMPARISON_OF_HIDDEN_CURRICULU.html.
41. Gamboa Rodríguez, Rolando (2012): Perfeccionamiento de la competencia comunicativa del estudiante de ingeniería mecánica en el contexto laboral/ Improvement of Communicative Competence for Mechanical Engineering Student in the labor context. En: Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdeG-Granma, CUBA. Volumen III. Año 2012. Número 2, Abril-Junio.
 42. García Aliñama, D (2007): Potenciación de las competencias en inglés técnico en los estudios de ingeniería industrial. XI Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos Lugo, 26-28 Septiembre, 2007.
 43. Gatehouse, Kristen (2012): Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. khoey [at] khae-service.com. En: www.khae-service.com.
 44. Geake, J.(2008): Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2): 123–133. [Taylor & Francis Online], [Web of Science®]
 45. González, V. (2006): La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”, en XXI. Revista de Educación, nº. 8, pp. 175-188. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
 46. González, J.M. (2005): Formación y desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación como inductores del aprendizaje autodidacto”. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
 47. González, V. y González, R.M. (2008), “Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria”. En Revista Iberoamericana de Educación. Año 2008. No. 47 (mayo-agosto), (versión digital) de la RIE.
 48. Grimaldi, C. (2009): “Competencia lingüística y competencia comunicativa”, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
 49. Guzmán Marín, Francisco (2012): El concepto de competencias. En: Revista Iberoamericana de Educacion. ISSN: 1681-5653. No. 60/4-15/12-12.

50. Harley, T. (2008): *The psychology of Language: From data to theory*, 3rd ed., New York, NY: Psychology Press.
51. Heckhouse, Heinz (2010): On interdisciplinary perspectives. En: Bochum University Papers. Third edition.
52. Henriette Harnisch, Helen Sargeant and Natasha Winter (2011): Lost in transition: Languages transition from post-16 schooling to higher Education. In: *Arts and Humanities in Higher Education* 2011 10: 157. DOI: 10.1177/1474022211398216. <http://ahh.sagepub.com/content/10/2/157>.
53. Hobbs, R.(2009): The Hobbs report on educational excellence: Reflective value, redirection, and a way forward . In *AUK occasional papers: Liberal arts & business affairs, no. 3* 94 – 102 .Kuwait: American University of Kuwait.
54. Hobbs, R.(2011): Multilingual education model construction based on superior cognitive skills of multilingual students (Doctoral dissertation , University of Phoenix , USA).
55. Hospitalé, Alma (2008). La competencia comunicativa: eje transversal en la experiencia de áreas integradas. [en línea] Disponible en <http://www.anep.com.uy/primaria/Index.htm>.
56. Hughes, Stephen Pierce (2007): The Identification of Quality Indicators in English Language Teaching: A Study in Compulsory and Non-Compulsory Secondary Level Language Education in the Province of Granada. Editor: Universidad de Granada D.L. Gr. 2634- 2007 ISBN: 978-84-338-4664-8 En: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1701/1/1711701x.pdf>.
57. Hutchinson, Tom y Alan Waters (1994): *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge University Press.
58. Hymes, Dell (1996): *On Communicative Competence*. Elsevier's Editorial House. Sixth Edition. Amsterdam.
59. Martínez-Salanova, Enrique (2008): La motivación en el aprendizaje. En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083/motivacion.htm>.
60. Martínez Miguélez M. Transdisciplinariedad y lógica dialéctica: un enfoque para la complejidad del mundo actual [en línea]. (2004): Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html%20>.
61. McAllister-Spooner, S. M.(2009): User perceptions of dialogic public relations tactics via the Internet. *Public Relations Journal*, 2(1)

62. McAllister-Spooner, S. M.(2009): Fulfilling the dialogic promise: A ten-year reflective survey on dialogic Internet principles. *Public Relations Review*, 35: 320–322. [CrossRef], [Web of Science ®]
63. McAllister-Spooner, S. M. y Kent, M. L.(2009): Dialogic communication and resource dependency: Community colleges as models for Web site effectiveness. *Atlantic Journal of Communication*, 17: 220–239. [Taylor & Francis Online]
64. Mir, A. (2007): Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I. (2007)*. Disponible en Internet: http://www.redu.m.es/Red_U/m1
65. Sacristán, José Gimeno y otros (2011): Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?3ª edición ISBN: 9788471125286.
66. Vez, José Manuel y otros (2009): Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones Edited by: Universidad de Santiago de Compostela. Instituto de Ciencias de la Educación 22: Investigación Educativa.
67. UE (2014): El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas: Comunicación, Docencia y Evaluación (UE, Madrid, 2014)
68. Vigotsky L.S. (2008): Language and Mind. Massachusetts University Press.
69. Vigotsky L.S. (2009). History of the development of Higher Psychological Functions. Harvard University Press-School of Education.
70. Waters, R. D., Tindall, T. J. y Morton, T. S. (2010): Media catching and the journalist–public relations practitioners relationship: How social media are changing the practice of media relations. *Journal of Public Relations Research*, 22: 241–264. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®].

Formación y práctica universitaria: El uso del Aprendizaje Servicio en clases de turismo

*Jakson Renner Rodrigues Soares*¹

¹ Escuela de Turismo-CENP, Universidade da Coruña,
Avda de La Habana 6-7. 15011 A Coruña, España
[j¹akson.soares@udc.gal](mailto:jakson.soares@udc.gal)

Resumen. El aprendizaje y servicio es una propuesta educativa que genera buenos resultados en la enseñanza. Es una metodología activa que requiere una estrecha relación entre los objetivos curriculares y su aplicabilidad a un proyecto social. El objetivo de esta investigación es presentar el uso de esta metodología para mejorar la formación práctica de los estudiantes en turismo. Fue realizado por el alumnado del 3er. curso del grado de turismo de la Universidade da Coruña. Para la sociedad, el alumnado ha contribuido con dos proyectos prácticos considerando la diversidad funcional de los usuarios de la Asociación Arela Cambre. Del mismo modo, para el alumnado la experiencia resultó intensamente motivadora, agregando capacidades para la resolución de problemas y la autoafirmación, así como también les ayudará a lograr la capacidad de liderar proyectos como profesionales.

Palabras clave: Propuesta Educativa, Metodología Creativa, Práctica Emprendedora, Trabajo de Campo, Experiencia Viva, Aprendizaje y servicio.

1. Introducción

El principal objetivo de esta investigación es presentar el uso del aprendizaje y servicio como metodología para mejorar la formación práctica de los estudiantes en turismo. En los últimos años, la Universidade da Coruña (UDC) ofrece a sus docentes la posibilidad de aplicar metodologías innovadoras para mejorar el aprendizaje de su alumnado. En este sentido, coloca a disposición del profesorado la posibilidad de aplicar el aprendizaje y servicio (APS), una metodología que contempla objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y competencias propias de una o de varias materias de la titulación. Para eso, los aprendizajes a adquirir deben estar sistematizados y ser conocidos por sus protagonistas (el

alumnado) antes, durante y después de la realización de la experiencia. Además, el proyecto pondrá en marcha mecanismos pedagógicos activos y reflexivos como experiencia, participación, interdisciplinariedad, cooperación y reflexión [1].

Por ello, el APS sustenta una buena oportunidad para que el estudiantado ponga en práctica sus conocimientos teóricos, aplicando a un labor práctico que repercutirá en un proyecto con un fondo social. Eso porque el APS en la universidad compagina academia y desarrollo ciudadano. Es decir, los conocimientos del alumnado aplicados a la realización de un trabajo comunitario logran desarrollar no solo el currículo académico del estudiantado, sino también educa para la construcción de una ciudadanía consciente con su entorno social [2].

2. Metodología

Esta es una propuesta educativa que genera buenos resultados en la enseñanza. Es una metodología activa que exige la colaboración del alumnado, además de requerir una estrecha relación entre los objetivos curriculares con la aplicabilidad a un proyecto social. El estudio de caso que se presenta fue realizado en la Asociación Arela Cambre en el segundo cuatrimestre del curso académico 2016-2017. Y en él participó el alumnado del 3er. curso del grado de turismo de la Universidade da Coruña, Galicia. Fueron realizados 2 proyectos diferentes por un total de 11 participantes de entre los 19 y 22 años. Para la realización de los trabajos se utilizaron grupos de discusión (GD), entrevistas estructuradas y observación participante.

El grupo de discusión tiene como función principal la participación activa del sujeto en el proceso de investigación [3]. Así, con esta técnica se pueden trabajar las impresiones grupales frente a los objetivos del futuro proyecto que van a desarrollar. Claro está que será el docente el moderador de las discusiones, porque solo así, con un moderador, se podrá hacer un buen uso del GD para llegar a los objetivos del APS.

Las entrevistas estructuradas fueron utilizadas en conversaciones con intenciones [4] que se tuvieron con el personal de la Asociación Arela. Es decir, el alumnado estuvo citado varias veces con los familiares y con los colaboradores de la asociación para lograr identificar sus necesidades de ocio. Así, las conversaciones fueron grabadas en audio, se tomaron apuntes de lo conversado y se presentaron propuestas de futuras actuaciones a los usuarios de Arela.

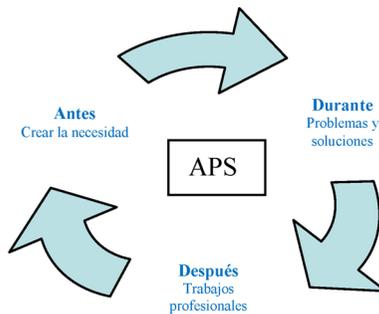
Por último, la observación participante se desarrolló durante todo el proceso de contactos con el segmento del turismo accesible para todos. Por ello, tanto se estuvo en estrecho contacto con el target al cual iría dirigido el proyecto final que se entregará a la sociedad, como se hicieron visitas de observación a los lugares por donde se desenvolverían las actividades que serán les entregadas. Es decir, se hicieron visitas a museos, cines, teatros y otros tipos de salas donde se podrían realizar las actividades que harán parte de la agenda de ocio diseñada.

3. Resultados

Para aplicar el APS en esta asignatura, Intermediación y transporte II, primero se hizo un estudio de las posibles entidades donde se podría realizar el proyecto. Como bien recuerda la Oficina de Cooperación e Voluntariado [5], esta propuesta educativa pide un proyecto bien articulado para que los participantes aprendan a trabajar en necesidades reales del ambiente, con el fin de mejorarlo. Así, identificado el servicio comunitario y la necesidad a mejorar, se pasó a investigar sobre el segmento turístico concreto al cual iría dirigido el trabajo consultor. Cabe destacar que la carrera universitaria de turismo forma expertos para más allá del sector de alojamiento, restauración o transportes. La docencia en esta área debe ser capaz de preparar profesionales capaces de desarrollar y planificar destinos de acuerdo con la realidad de determinados segmentos.

Con todo, se identificaron tres momentos de aprendizaje muy marcados: antes, durante y después de la aplicación de la metodología.

Fig 1: El ciclo de metodología APS



Fuente: elaboración propia

3.1 Antes – discusión e involucración dos participantes

En este primer momento, el estudiantado tuvo la posibilidad de discutir con el docente la posibilidad de aplicación práctica de los conocimientos discutidos en clases. A partir de ese momento, se profundizó en el segmento turístico concreto al cual van dirigir sus “consultorías”. El Turismo Accesible para Todos fue presentado y discutido a partir de los manuales de la Organización Mundial del Turismo [6] [7] [8] que trabajan los principios, herramientas y buenas prácticas del turismo.

Se puede decir que en esta ocasión el alumnado trabajó los conocimientos teóricos con bastante motivación. Eso porque estaban seguros de la aplicación práctica de todo aquello que estaban viendo en clases. De ahí que partió para la realización de una agenda de visitas para reuniones con la asociación interesada en los trabajos del estudiantado de turismo.

En la primera reunión hubo la necesidad de una alta participación del profesor en el proceso de apertura del diálogo. Después de ver la actuación del profesor en la reunión con los responsables de la Asociación Arela, el alumnado sintió que el “hielo estaba roto” y la conversación ya podría ocurrir más fácilmente. La discusión giró alrededor de las necesidades de la asociación en cuanto al ocio de sus usuarios. En este sentido, el docente ya había trabajado el lenguaje con el alumnado, quien pudo hacer uso correcto de la nomenclatura técnica relacionada con el colectivo con diversidad funcional. Ese ya fue un primer gran resultado. El uso correcto del lenguaje y el respeto por las diferencias entre las personas.

3.2 Durante – de la alegría a las primeras frustraciones

Lo que inicialmente irrumpió en alegría por poder hacer actividades prácticas aun durante la carrera acabó generando frustraciones durante la realización de los trabajos con la asociación. Si bien es cierto que la motivación se puede ver minada por esa frustración, el docente, o guía, debe ser capaz de alertar al alumnado que esto también puede pasar en la futura vida laboral.

Después de identificadas las necesidades de la asociación, el docente, juntamente con el equipo de estudiantes tiene que diseñar el trabajo que se va realizar y como se pretende suplir las carencias de la sociedad a la cual se están proponiendo los trabajos. Lo que ocurrió fue que el alumnado se dio cuenta de que ni todo lo que querían realizar sería posible. Es decir, por un lado algunas propuestas estaban completamente fuera del currículo académico de la asignatura/carrera, por otro lado, algunas de sus

propuestas estaban fuera de contexto o, incluso, no eran factibles debido a aspectos, por ejemplo, financieros. Eso les generó un sentimiento de frustración, fácilmente contestado por el profesor cuando les presentaba los pros y contras de cada uno de los proyectos que podrían surgir de este APS en turismo con la Asociación Arela.

A medida que el trabajo evolucionaba, surgieron dificultades y los sentimientos negativos de parte del alumnado perjudicaban la consecución de los objetivos trazados. Cabe destacar que el docente aplicó esta metodología en las clases prácticas durante una hora semanal (de 4 horas semanales de la disciplina). Los problemas encontrados fueron discutidos en conjunto con todos los participantes del proyecto. Aunque el estudiante esperaba que el profesor asumiera una posición de jefe del equipo, esta metodología espera que sean los propios alumnos quien desarrollen en conjunto y desenvuelvan esas capacidades de trabajo, colaboraren entre sí, discutan y crezcan sus potencialidades de liderado. Así, el profesor funcionó más bien como un punto de unión entre ellos. Por ello, fueron los propios alumnos quien tomaron las decisiones y organizaron el trabajo para lograren los mejores resultados para sus proyectos.

3.3 Después – ¿qué queda con el trabajo acabado?

Realizadas las visitas a la asociación para la diagnosis de las necesidades y la propia investigación en el campo, el alumnado debe entregar un informe real a su cliente, la asociación. Aunque durante todo el proceso el docente acompañó la realización de todos los pasos dados por el alumnado, son ellos los responsables de la presentación de sus proyectos. Se nota que cuanto más cerca están de dar solución a los problemas levantados en las reuniones con el “cliente”, son aun más capaces de aplicar los conocimientos teóricos en sus prácticas. Es decir, con APS la docencia se hace más accesible y la asimilación más fácil. Eso porque todos los ejemplos dados en clases de intermediación son aplicados directamente en los proyectos.

Los proyectos resultaron en informes prácticos aplicados a cada uno de los estudios propuestos. Para la sociedad, el alumnado ha contribuido con: 1) el diseño de una agenda de actividades accesibles dirigidas al segmento de turismo para todos; y, 2) el diseño y la evaluación de una ruta de senderismo considerando la diversidad funcional de los usuarios de la Asociación Arela Cambre. De igual manera, para el alumnado la experiencia resultó intensamente motivadora, agregando capacidades para la resolución de problemas y la autoafirmación, así como ayudando a hacer

frente a los riesgos y también, lograr la capacidad de liderar proyectos como profesionales, no como estudiantes.

Con todo, con el APS se consigue no solo motivación, compromiso y complicidad del alumnado para con la asignatura en cuestión. Además de estos beneficios, con esa metodología se consigue trabajar también aspectos relacionados con la formación ciudadana de nuestros alumnos. Con ella, toda la sociedad sale ganando: el alumnado practica los conocimientos teóricos de su carrera; el profesorado encuentra estudiantes más motivados; y, la sociedad es beneficiada con proyectos prácticos que solucionan las necesidades de determinados colectivos.

4. Conclusión

Con este trabajo se puede concluir que el aprendizaje y servicio es una metodología idónea para mejorar la autoestima del alumnado. Genera más confianza en sus actos y permite que el estudiantado ponga en práctica los contenidos curriculares desde una visión más social. Con todo, además de poder aplicar la teoría facilitada por el cuerpo docente en clases, ellos pueden colaborar con la sociedad, que en este caso resultó en la contribución para la mejora de la calidad de vida de sujetos con diversidad funcional y sus familiares o cuidadores.

El APS tiene una gran capacidad de aplicabilidad en la universidad. Esta metodología ofrece al alumnado una posibilidad de ejercer un papel determinante en su propia formación. Con ella, la unión de clases tradicionales a la innovación docente logra mayor fijación de contenidos por parte de los alumnos. No solo eso, en todo momento se va identificar las mayores dificultades de los estudiantes. Es decir, como se combinan las clases teóricas con la práctica en un proyecto, el estudiantado va estar siempre aplicando los conocimientos de la asignatura, caso no comprenda algo, tendrá que discutir más con el docente para depurar sus dudas y poder realizar el trabajo de con la mejor formación posible.

Así mismo, es de destacar que la aplicación del APS en las clases de intermediación fue negociada, no obligada. Es decir, el profesor presentó la posibilidad de realización de trabajos prácticos que exigían un nivel más alto de compromiso por parte del alumnado y este fue aceptado. Ellos tenían claro desde el principio que, al igual que repercutiría en más aprendizaje práctico, también repercutiría en más trabajo por su parte. Con todo, ellos sabían que sería una gran oportunidad de ejercitar la teoría, aprender en la práctica y poder equivocarse acompañados.

Este trabajo trata de una investigación cualitativa y por ello no tuvo la intención, en este momento, de hacer un análisis cuantitativo de ese tema. Esa puede ser considerada una limitación del proyecto. Aún así, se considera que se cumplió con los objetivos de presentar un caso ejemplarizante del uso del APS en clases de turismo. Finalmente, como futuras líneas de investigación se recomienda la necesidad de relacionar el uso de la metodología APS con las competencias profesionales que los estudiantes logran, así como con el ciclo del Modelo de Innovación Educativa, de R&D. De la misma manera, también se recomienda realizar estudios cuantitativos con utilización de herramientas diseñadas para evaluar la eficacia del modelo.

Referencias

1. Peña, A.: *Avalía a túa experiencia de ApS*, Cufie (2016).
2. Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J.: *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro (2007).
3. Alonso, L. H.: *La mirada cualitativa en Sociología*. Fundamentos (1998).
4. Soares, J. R. R.; Godoi, C. K.: A metodologia da análise sociológica do discurso em estudos turísticos: o processo de transformação da imagem turística e sua relação com a lealdade. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, Vol. 15, No. 1, pp245-260 (2017).
5. Oficina de Cooperación e Voluntariado.: *Aprendizaxe Servizo*. Web. www.udc.es/ocv/Aprendizaxe_servizo/ (2017). Accedido el 4 de abril de 2017.
6. Organización Mundial del Turismo. *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas – Módulo I: Turismo Accesible – definición y contexto*. OMT (2014a).
7. Organización Mundial del Turismo. *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas – Módulo V: Buenas prácticas de turismo accesible*. OMT (2015).
8. Organización Mundial del Turismo. *Recomendaciones de la OMT por un turismo accesible para todos*. OMT (2014b).

Análisis de las necesidades formativas en el ámbito del turismo MICE en Extremadura: propuesta de nuevas competencias profesionales

Cristina Rodríguez Rangel¹, Marcelino Sánchez Rivero²

Dpto. de Economía, Facultad de C.C.E.E. y Empresariales,
Universidad de Extremadura,

Avda. de Elvas, s/n, Badajoz 06006, España

¹crisrod@unex.es; ²sanriver@unex.es

Resumen. El turismo MICE o turismo de eventos se presenta en la actualidad como un atractivo producto para los destinos, tanto por el volumen actual del sector, así como por los numerosos beneficios que otorga a los destinos. Esto ha motivado que cada vez sean más aquellos que quieran contar con este producto en su cartera posicionándose de forma competitiva en el mercado. La formación específica de los diferentes participantes en el sector permitirá su adecuada adaptación a los estándares de calidad exigidos por los organizados para ser seleccionados como destinos objetivos para organizar sus eventos.

Palabras clave: Turismo MICE, Formación en Meeting Tourism, Extremadura, Competencias profesionales.

1. Introducción

El turismo de negocios o eventos debe encuadrarse dentro turismo urbano [1] como uno de sus productos que mayor crecimiento presenta en los últimos años.

Este turismo, inicialmente denominado de negocios, se ha consolidado en lo que actualmente se conoce como Meeting Tourism, más conocido por las siglas MICE que resume todos los tipos de reuniones posibles que pueden abarcarse dentro del mismo: Meeting, Incentives, Conferencing, Exhibition [2] [3].

La importancia que esta tipología de turismo está alcanzando en la actualidad, debido a su fuerte crecimiento, ha motivado la aparición de diversos trabajos centrados en analizar los rasgos particulares de este sector,

así como otros orientados a la mejora de la competitividad del mismo en los destinos [4][5][6].

A pesar de ello, no existe en la actualidad una clara delimitación de esta tipología turística siendo la más comúnmente aceptada la propuesta por la Organización Mundial de Turismo (OMT) que plantea que el sector de reuniones y eventos conocido como sector MICE (Meeting, Incentives, Congresses, Exhibition), es aquel que abarca actividades basadas en la organización, promoción, venta y distribución de reuniones y eventos, productos y servicios que incluyen reuniones gubernamentales, de empresas y de asociaciones, viajes de incentivos, seminarios, congresos, conferencias, convenciones, exposiciones y ferias.

El mayor interés de los destinos por este tipo de turismo se debe, principalmente, al gran volumen de ingresos que genera. Según datos publicados por la Spain Convention Bureau, el turismo de reuniones generó un impacto de 5.045 millones de euros en nuestro país en el año 2014. Se presenta, además, como el sector con un mayor gasto turístico medio respecto al resto, así, dicho gasto se sitúa en 87,34€ en nuestro país para ese mismo año.

Pero el elevado gasto turístico que genera en el destino no es el único motivo que hace que esta tipología turística resulte atractiva para los destinos, sino que hay otra serie de motivos que lo convierten en un sector atractivo.

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que más allá de los importantes beneficios económicos, se dan otros asociados a la mejor de la imagen, la recuperación de barrios decadentes y rejuvenecimiento de áreas centrales [7][8][9].

Uno de los beneficios más destacados, que convierte a esta tipología en atractiva para todo tipo de destinos, es la posibilidad que ofrece de contribuir a desestacionalizar la oferta. Como afirman diversos autores, el turismo MICE posibilita el mantenimiento de flujos turísticos en periodos de estacionalidad [10][11]. Esto es así porque el turismo de eventos concentra su actividad en los meses considerados “temporada baja” para el sector turístico. Lo que representa un importante aliciente para aquellos que son considerados como “destinos maduros”, pues les posibilita rentabilizar las infraestructuras turísticas ya existentes, a la vez que contribuye a diversificar la oferta turística del mismo. [12].

Otro de los beneficios tradicionalmente atribuidos al sector es que permite a los destinos acceder a nuevos segmentos de mercados, que de otra

forma no hubiera sido posible. Se constata que el evento puede actuar como atractivo turístico per se en un destino, permitiendo que lleguen al mismo turistas que no tenían intención de visitar el destino de no ser por la celebración del evento. [13]

A consecuencia de esto último, el turismo de eventos actúa, además, como instrumento de promoción del destino. Si se consigue un alto grado de satisfacción en la propuesta de programa social alternativo al evento, se generará un gran número de turistas repetidores. [14]

Pero para que los destinos puedan beneficiarse de las numerosas ventajas que este producto turístico supone, deben entender cuáles son los requisitos específicos y particularidades del mismo, para poder adaptarse adecuadamente y postularse como alternativa competitiva frente a los organizadores de eventos.

Carrizo y Viera (2003) destacan que el turismo de eventos tiene la particularidad específica de interdependencia entre los diversos agentes interesados.

En efecto, aunque el principal beneficiado, sobre todo en su vertiente económica, es el sector turístico, no es el único agente implicado. La iniciativa de creación de cualquier evento nace de un agente organizador o comité organizador, éste a su vez, será quien elija el destino óptimo para la realización del mismo.

Atendiendo a esta particularidad, los destinos deben presentarse de forma competitiva ante los organizadores, que se decantarán por aquellos que mejor se adapten a las particulares necesidades y requisitos de los mismos. Ofreciéndoles, por tanto, garantías de éxito en el desarrollo de su evento de manera íntegra.

En los últimos años se han desarrollado algunos estudios centrados en destacar los requisitos en los que deben centrarse aquellos destinos interesados en convertirse en destinos de turismo de eventos, en aras de mejorar su posición competitiva.

Estos autores coinciden en algunos de los elementos que se consideran imprescindibles para posicionarse de forma competitiva en el mercado de turismo MICE, como pueden ser; contar con las infraestructuras adecuadas para la celebración de los eventos (salas, palacios de congresos, recintos feriales,...), contar con una buena accesibilidad y adecuada red de transportes, oferta suficiente de servicios de restauración y entretenimientos, así como una capacidad alojativa adecuada, buena imagen, clima,... [14]

Con todo lo expuesto hasta el momento se deduce que los servicios a prestar a esta tipología de turista deben responder a un mayor estándar de calidad, respaldado por un mayor nivel de profesionalización de los diferentes agentes involucrados, que permita responder de manera satisfactoria a las expectativas tanto de organizadores como de turistas.

Por todo ello, la correcta formación turística, tanto general como específica, de los participantes en la cadena de valor del sector jugará un papel fundamental.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las necesidades formativas de los diferentes agentes implicados en el sector de turismo MICE en Extremadura para proponer acciones formativas orientadas a la mejora del grado de profesionalización existente en la actualidad.

2. El turismo MICE en Extremadura

El turismo MICE se ha consolidado como una tipología puntera en España, que según los datos aportados por la International Congress and Convention Association (ICCA) [15], ocupa el cuarto lugar del ranking mundial respecto al número de eventos organizados en el año 2015.

Además, dentro del ranking por ciudades destacan Barcelona y Madrid ocupando el tercer y sexto lugar, respectivamente, para ese mismo año.

Con respecto a los datos de este sector en Extremadura, el informe desarrollado por el Observatorio de Turismo de Extremadura permite hacer una radiografía de este sector turístico en la región en el año 2015.

Extremadura puede considerarse un destino potencial de esta tipología por contar tanto con las infraestructuras necesarias en sus principales ciudades, como por las óptimas condiciones patrimoniales, naturales y gastronómicas, etc. Que permiten complementar adecuadamente la oferta de ocio que estos eventos requieren.

La consciencia de la potencialidad de la región, así como su interés para posicionarse en el mercado de turismo MICE se ve reflejado en la celebración de foros anuales en los que intervienen los diferentes stakeholders del sector, y cuya finalidad es analizar la situación del mismo a la vez que se buscan puntos de mejora para incrementar la posición competitiva de Extremadura como destino de turismo de eventos.

Entre las conclusiones del análisis realizado por el sector se pueden destacar las siguientes:

- Extremadura cuenta con un gran potencial para el desarrollo del turismo MICE por ser un destino emergente; por su naturaleza, patrimonio, cultura, clima, tradición, singularidad y autenticidad; por su amplia oferta de recursos disponibles; por sus infraestructuras para la celebración de eventos MICE; por su fácil dimensión de abarcar logísticamente en las ciudades de la región; por su seguridad; por su carácter fronterizo; y por la accesibilidad de las Administraciones Públicas.
- Entre los aspectos a mejorar para conseguir un mayor desarrollo de este subsector en la región se destacaron la articulación e integración del sector MICE extremeño, la red de comunicaciones, la promoción, la capacitación y profesionalidad, el intrusismo, la iniciativa privada, la legislación e inspección, la definición del sector, la infraestructura hotelera, los complejos, la calidad de servicios, la duplicidad de competencias, la canalización de la creatividad y la atomización.
- Las acciones de mejora propuestas se refieren a la celebración de reuniones periódicas con los representantes del sector y el establecimiento de grupos de trabajo (para analizar los recursos MICE en Extremadura y actualización del manual de congresos de la región; para desarrollar un plan de promoción MICE nacional e internacional; para mejorar los sistemas y horarios de transporte; y para reinventar el Convention Bureau) y el desarrollo de un Plan MICE extremeño.

Una vez analizado el estado actual del sector desde el punto de vista de los diversos intervinientes en el sector extremeño, en el siguiente apartado se presentan los principales resultados obtenidos en el estudio del sector realizado por el Observatorio de Turismo de la región.

3. Análisis de las competencias de los agentes de turismo MICE en Extremadura

Los resultados que se presentan a continuación se han obtenido del primer estudio sobre el turismo MICE realizado en Extremadura (Junta de Extremadura, 2016)[16] en el contexto de los trabajos realizados por el Observatorio de Turismo de Extremadura. En dicho estudio, además de conocer las principales características del turista MICE, es decir, del turista que llega a Extremadura a un congreso, a una feria, a una exposición,

etc., se realiza un análisis del perfil de los diferentes agentes que operan en el turismo MICE desde la óptica de la oferta. En concreto, y mediante la realización de cuestionarios, se llevó a cabo un estudio muy detallado tanto de los organizadores de eventos MICE (OPCs), como de las sedes de eventos MICE y de los prescriptores de eventos.

Los Organizadores Profesionales de Congresos (u OPCs) son empresas especialistas en la organización y planificación y desarrollo de reuniones de carácter científico, técnico, social, etc., así como de las actividades paralelas a las mismas. Las OPCs mantienen contactos profesionales con un gran variedad de empresas de los sectores más diversos, que pueden contribuir de forma directa o indirecta a la organización de este tipo de eventos, como agencias de viajes, hoteles, servicios de traducción, servicios de azafatas, imprentas, compañías aéreas, alquiler de coches, servicios de catering, etc. Para el presente estudio, se remitió un cuestionario a las 7 OPCs existentes en Extremadura, obteniendo respuesta de 4 de ellas, siendo estos 4 organizadores los que sustentan los resultados que se muestran en el presente apartado.

Las sedes de eventos MICE son los espacios susceptibles de acoger cualquier evento encuadrado dentro del concepto MICE. Las sedes más habituales son los Palacios de Congresos, las Instituciones FERIALES, los hoteles con salas de reunión, etc. Para el análisis de las sedes MICE de Extremadura se remitió un cuestionario a hoteles, recintos feriales, palacios de congresos y otras sedes de naturaleza diversa, obteniéndose la respuesta de un total de 39 sedes: 24 hoteles, 5 recintos feriales, 1 Palacio de Congresos y otras 9 sedes. Estos 39 cuestionarios han sido los utilizados para presentar los resultados que se detallan a continuación.

Finalmente, los prescriptores son las asociaciones, entidades o personas físicas o jurídicas con capacidad de influir en un público interesado en eventos de naturaleza MICE. Normalmente, los prescriptores son profesionales que destacan en su área de actuación, bien por realizar una labor proactiva en la captación de eventos MICE, o bien por su capacidad de influencia sobre la asistencia de otros profesionales, al contar con un notable prestigio a nivel nacional o internacional. El número total de prescriptores analizados en el presente estudio fue de 38, de los cuales 19 fueron prescriptores del ámbito académico, 2 fueron asociaciones científico-técnicas, 4 fueron Colegios Profesionales y los 13 restantes fueron prescriptores de naturaleza diversa (asociaciones, agrupaciones empresariales, fundaciones, etc.).

Las competencias que se analizaron en este estudio para las OPCs y para las sedes de eventos MICE fueron las siguientes:

- Cualificación profesional.
- Dominio de idiomas.
- Presencia en internet.
- Internacionalización de la oferta de servicios en internet.
- Presencia activa en redes sociales.
- Actividad promocional.
- Acciones específicas de marketing.
- Gestión de clientes.

Por su parte, las competencias analizadas para los prescriptores de turismo MICE en Extremadura fueron las siguientes:

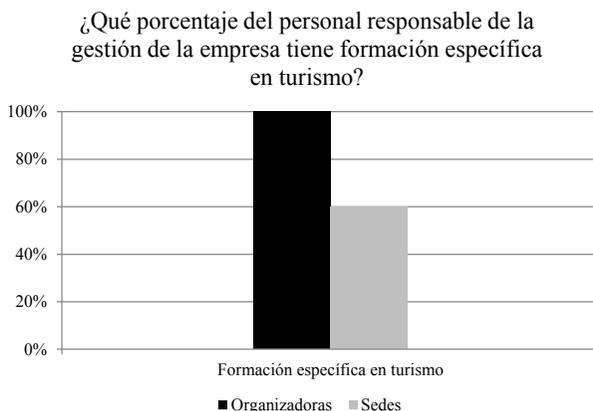
- Presencia en internet.
- Desarrollo de páginas web.
- Internacionalización de la información sobre el evento.
- Presencia activa en redes sociales.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de estas competencias profesionales de los diversos agentes del turismo MICE en la región extremeña.

3.1 Organizadores y sedes

La primera cuestión a analizar entre las OPCs y las sedes de turismo MICE de Extremadura es la cualificación profesional de los agentes que están al frente de estas instituciones o empresas en la región. Pues bien, como se puede apreciar en la Figura 1, mientras los responsables de las OPCs de Extremadura cuentan todos con formación específica en turismo, entre los responsables de las sedes MICE sólo un 60% de ellos cuenta con este tipo de formación. En concreto, la formación específica en turismo que poseen estos responsables es, normalmente, la de Técnico en Empresas y Actividades Turísticas, diplomado o graduado en turismo o máster en turismo (en gestión de empresas turísticas, en gestión hotelera, en dirección de alojamientos turísticos, etc.). En cualquier caso, el hecho de que un 40% de los responsables de las sedes de turismo MICE de la región no posean una formación específica en turismo representa un notable inconveniente para

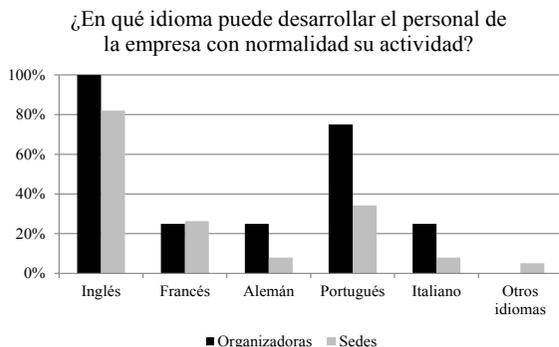
la gestión de dichas sedes, puesto que estos conocimientos son vitales para que las mismas operen en el sector de manera competitiva y sean capaces de ofrecer los productos y servicios turísticos que demandan los usuarios de este tipo de turismo.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 1. Formación específica en turismo de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

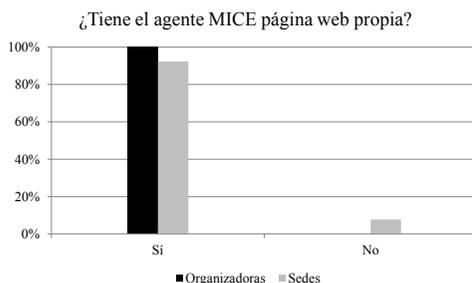
Otra cuestión esencial en la formación de las OPC y de las sedes de turismo MICE de la región es el dominio de idiomas, especialmente si se aspira a organizar y a gestionar eventos de carácter internacional. En este sentido, la Figura 2 pone de manifiesto que, a excepción del inglés, el dominio de otros idiomas es más bien reducido. En efecto, frente a un 100% de OPCs y a un 82% de sedes que pueden desarrollar su actividad con normalidad en inglés, estos porcentajes caen de forma considerable en el caso de idiomas como el francés, el alemán o el italiano. Especialmente llamativa es la situación del portugués, ya que en una región fronteriza, como es Extremadura, con una extensa tradición de cooperación transfronteriza con Portugal, sólo el 75% de las OPC y el 34,2% de las sedes aseguran tener un cierto dominio de la lengua portuguesa. En este sentido, siendo muy importante el dominio del inglés para gestionar y organizar eventos internacionales, la proximidad con Portugal exige un dominio del idioma portugués mucho mayor del que tienen en la actualidad los agentes MICE extremeños analizados.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 2. Dominio de idiomas de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

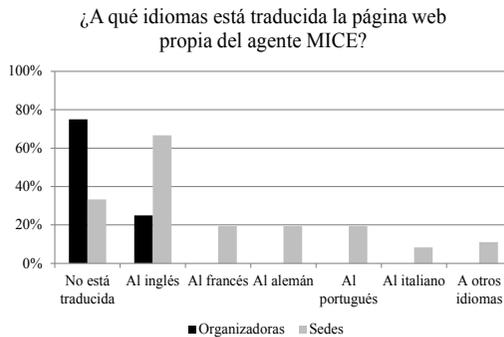
Además de la formación y del dominio de idiomas, en la sociedad globalizada de la información y de la comunicación del siglo XXI, la presencia en internet de cualquier agente económico o social resulta absolutamente imprescindible. En este sentido, los datos que muestran la Figura 3 ponen de manifiesto que, en general, tanto las OPCs extremeñas como las sedes de turismo MICE de la región están presentes en la red de redes, puesto que la totalidad de las OPCs consultadas y el 92,3% de las sedes cuentan con una página web propia. Y aunque el 7,7% de las sedes MICE de la región que no poseen página web propia pueda representar un porcentaje poco importante, lo cierto es que, con las tecnologías del siglo XXI, estar “off-line”, es decir, al margen de internet representa una grave desventaja competitiva. En consecuencia, habría que articular medios que permitiesen la incorporación de este reducido porcentaje de sedes a la comunicación y a la información on-line.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 3. Presencia en internet de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

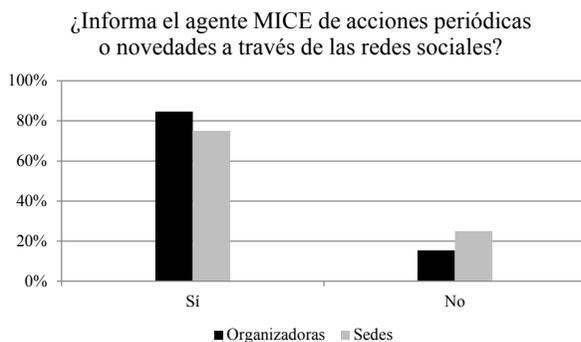
La posesión de una página web propia es un requisito necesario para dar a conocer los productos y servicios turísticos que ofrecen tanto las OPC como las sedes de turismo MICE, pero no es un requisito suficiente. Es decir, la disposición on-line de información de estos productos y servicios en la lengua materna, esto es, en castellano, limita considerablemente el alcance de la misma, puesto que la gran mayoría de los potenciales usuarios interesados en esa información no serán castellanoparlantes. Disponer de la información presentada en la página web propia del agente MICE en otros idiomas es, en la actualidad, absolutamente imprescindible si este agente no quiere ver extraordinariamente limitado su mercado potencial. Pues bien, la Figura 4 muestra información sobre los idiomas a los que está traducida la información presentada en las páginas web de las OPCs y de las sedes MICE de Extremadura. El dato más llamativo de esta figura es el hecho de que el 75% de las OPC y el 33,3% de las sedes no tienen traducida su página web a ningún idioma, lo cual pone claramente de manifiesto la escasa vocación internacional de estos agentes MICE en la región, es decir, se aprecia a través de estas cifras que los productos y servicios ofertados por los mismos están orientados, de forma prácticamente exclusiva, a los eventos de carácter regional o nacional. Por su parte, entre los agentes que sí tienen traducida su página web a otros idiomas se aprecia que las OPC sólo ofrecen información en inglés (obviando otros idiomas importantes para la región, como el portugués), mientras que las sedes presentan un elevado nivel de información en inglés, pero un reducido nivel de traducción de la información presentada a otros idiomas, como el francés, el alemán, el portugués (algo menos de una quinta parte de las sedes con traducción de la página web) y el italiano (en torno al 8%).



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 4. Traducción a diferentes idiomas de las páginas web propias de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

Sin embargo, en la sociedad actual la navegación por internet es una herramienta para la búsqueda de información, pero la inmediatez y la disponibilidad de información en tiempo real se está canalizando a través de otras herramientas, de las que las más utilizadas en la actualidad son las redes sociales. De ahí que para los agentes del turismo MICE sea muy importante, no sólo disponer de una página web con información tanto en español como en otros idiomas, sino también poseer un perfil en las redes sociales y hacer uso del mismo para informar a los interesados de todo aquello que afecte a la actividad ordinaria o extraordinaria de estos agentes. Pues bien, la Figura 5 muestra que hay un porcentaje significativo de agentes de turismo MICE en Extremadura que no hacen uso de las redes sociales para informar sobre acciones periódicas o sobre novedades en su actividad. Estos porcentajes son de un 15,4% para las OPCs y de un 25% para las sedes.

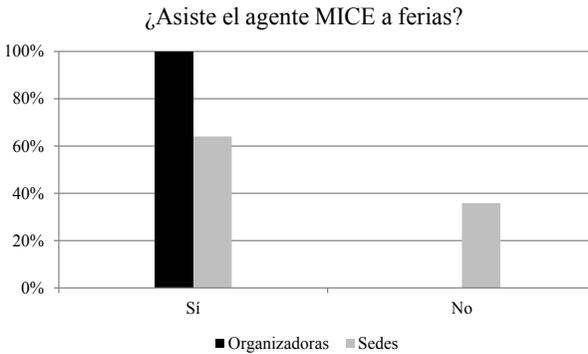


Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 5. Uso de las redes sociales para informar por parte de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

A pesar de la gran importancia que en la actualidad tiene la presencia activa en internet y en las redes sociales, especialmente para acceder a un público potencial situado fuera del alcance geográfico de actuación de los agentes de turismo MICE, es evidente que la presencia en ferias comerciales es también un elemento de actividad promocional que los mismos no deberían descuidar. En este sentido, la Figura 6 muestra la presencia de los organizadores y de las sedes de turismo MICE en Extremadura en ferias comerciales (de turismo o de contenido más genérico). Como se observa, la totalidad de las OPCs de la región asiste, al menos, a una feria al año, lo que pone de manifiesto la importancia que estos agentes otorgan a la

promoción de su cartera de productos y servicios en este tipo de eventos. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las sedes de turismo MICE, para las cuales la presencia en ferias comerciales es una realidad sólo en el 64,1% de los consultados. Es significativo el hecho de que más de una tercera parte (35,9%) de las sedes de turismo MICE de la región extremeña no esté presente en ferias comerciales, lo que evidencia su errónea convicción de que sus productos y servicios no necesitan ser promocionados en eventos de esta naturaleza.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 6. Actividad promocional de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

Es posible, en cualquier caso, que al margen de la mayor o menor presencia en ferias comerciales, los agentes de turismo MICE realicen acciones específicas de marketing para comercializar los productos y servicios que ofrecen al turismo de eventos, reuniones y convenciones, circunstancia que se puede utilizar como proxy del grado de profesionalidad de estos agentes. Pues bien, tal y como desvela la Figura 7, frente a la profesionalidad que, en este aspecto concreto, demuestran las OPCs de la región (la totalidad de ellas realiza con cierta periodicidad acciones específicas de marketing), se aprecia que las sedes de turismo MICE consideran poco importante el desarrollo de estas acciones de marketing, toda vez que sólo algo más de la mitad de las sedes consultadas (51,3%) las lleva a cabo, frente a un porcentaje verdaderamente significativo de un 48,7%, que no lleva a cabo ningún tipo de acción de marketing.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 7. Realización de acciones específicas de marketing de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

Para finalizar este breve análisis de las características de los organizadores y de las sedes de turismo MICE en Extremadura, la Figura 8 muestra una aproximación a la gestión de clientes que realizan estos agentes, a través del hecho de disponer (o no) de un listado o base de datos de clientes que permita mantener una comunicación con ellos para informarles de novedades o de actividades que llevan a cabo. En este sentido, se vuelve a poner de nuevo de manifiesto la profesionalidad de las OPCs de la región, ya que la totalidad de las consultadas dispone de este listado o base de datos de clientes. Por su parte, en el caso de las sedes, si bien son ampliamente mayoritarias las que disponen de estas herramientas de gestión de clientes (un 89,7% de las consultadas), todavía existe en torno a un 10% de estas sedes que no disponen de listado o base de datos de clientes, lo cual evidencia una carencia importante en la gestión del negocio, puesto que sin tener un conocimiento exhaustivo de la cartera de clientes no es posible, no sólo incrementarla, sino tan siquiera determinar cuáles son sus necesidades o demandas.



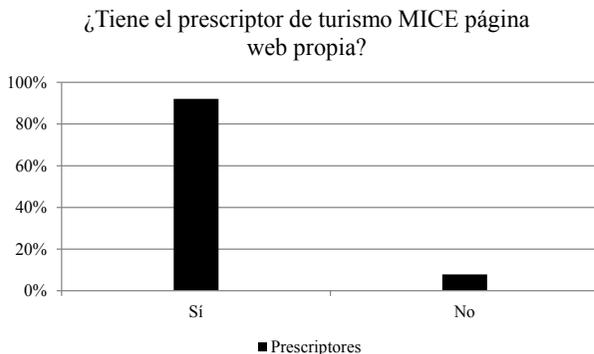
Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 8. Gestión de clientes de las organizadoras y de las sedes de turismo MICE en Extremadura.

3.1 Prescriptores

Además de analizar a las OPCs y a las sedes de turismo MICE en Extremadura, el informe anteriormente mencionado realiza también un exhaustivo análisis de los prescriptores de esta modalidad turística. En este caso, los cuatro aspectos que han sido analizados hacen referencia a su presencia en internet, al desarrollo de páginas web para dar a conocer sus actividades, a la internacionalización de la información de los eventos que organizan y su presencia activa en redes sociales.

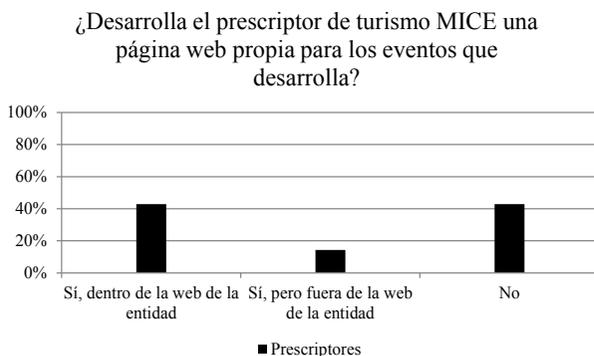
Pues bien, la Figura 9 recoge los resultados obtenidos para el primero de los aspectos analizados. En concreto, dicha Figura muestra que el porcentaje de prescriptores de turismo MICE en Extremadura que disponen de página web propia es de un 92,1%, quedando por tanto un 7,9% de prescriptores que carecen de la misma. En la sociedad actual, en la que es muy habitual escuchar el dicho de que “quien no está en internet, no existe”, la no presencia en la red de redes de este pequeño porcentaje de prescriptores representa una desventaja competitiva muy importante para los mismos.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 9. Presencia en internet de los prescriptores de turismo MICE en Extremadura.

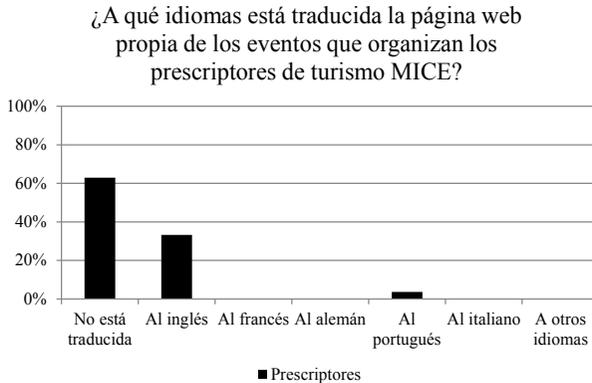
Por otro lado, la Figura 10 muestra que existe un elevado porcentaje de prescriptores de turismo MICE que no consideran necesario crear una página web propia para los eventos que los mismos organizan. Este porcentaje se eleva hasta un 42,9% y confirma la desventaja competitiva anteriormente mencionada. Por su parte, el 57,2% restante de prescriptores sí que publican páginas web propias para los eventos que organizan, pero dentro de este colectivo son mucho más numerosos los que desarrollan subpáginas alojadas en la página principal de la entidad (42,9%) que los que crean páginas web independientes de la página de la entidad organizadora (14,3%).



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 10. Desarrollo de páginas web específicas de eventos de los prescriptores de turismo MICE en Extremadura.

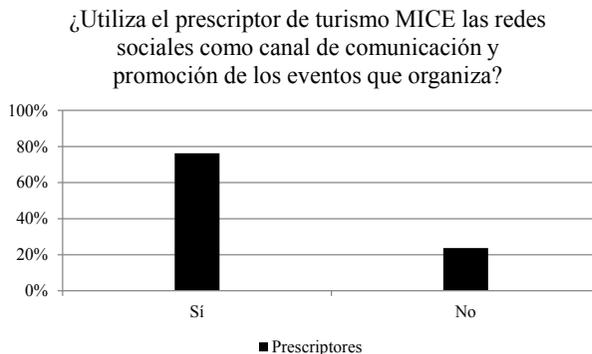
Además de la conveniencia de disponer de página web propia y de desarrollar páginas específicas del evento que organicen, el alcance que quieren alcanzar los prescriptores con la información que publican on-line guarda relación directa con el ámbito nacional o internacional que tienen los eventos organizados. De entre los prescriptores que desarrollan páginas web propias para los eventos que organizan, casi las dos terceras partes de los mismos (un 63,0%) no ha traducido la página web propia a ningún idioma extranjero. Por el contrario, sólo el 37,0% ha traducido la información plasmada en la página web propia a algún idioma extranjero, aunque la mayoría de ellos la han traducido al inglés y tan sólo uno de los prescriptores consultados lo ha hecho al portugués, no habiéndose dado ningún caso de traducción de la página web al francés, al italiano, al alemán o a otro idioma.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 11. Internacionalización de la información sobre los eventos organizados por los prescriptores de turismo MICE en Extremadura.

Para finalizar este breve análisis de los prescriptores de turismo MICE en Extremadura, la Figura 12 muestra el porcentaje de éstos que utiliza las redes sociales como canal de promoción y comunicación de los eventos que organiza. Como se puede apreciar, sólo las tres cuartas partes de los prescriptores consultados (un 76,3% del total) utiliza de manera activa las redes sociales. Pero, frente a ellos, existe todavía un elevado porcentaje de prescriptores (un 23,7%) que no considera la indiscutible utilidad de las redes sociales para informar y promocionar de manera inmediata y retroalimentada los eventos que organizan.



Fuente: Observatorio de Turismo de Extremadura (2015).

Fig. 12. Presencia en redes sociales de los eventos organizados por los prescriptores de turismo MICE en Extremadura.

4. Principales conclusiones

El turismo MICE o turismo de eventos, se posiciona como uno de los productos turísticos más atractivos dentro del turismo urbano, tanto por el volumen actual del sector, como por sus expectativas de crecimiento futuras.

El elevado volumen de ingresos que genera unido a los múltiples beneficios que presenta para los destinos; permitiendo desestacionalizar a la oferta a la vez que diversifica la cartera de productos de los destinos, posibilitando acceder a nuevos segmentos de mercados, y actuando como elemento de promoción, etc. consigue que los destinos estén dispuestos a adaptarse a las particularidades de los requisitos que exige para posicionarse competitivamente en el mercado.

Entre estos requisitos una elevación del grado de profesionalidad, que conlleve un aumento de los estándares de calidad, de los servicios prestados en el destino será fundamental, para lo cual la adaptación de la formación adecuada de los diferentes agentes que intervengan en la cadena de valor del sector jugará un papel fundamental.

Del análisis descriptivo de las principales características de las organizadoras, de las sedes y de los prescriptores del turismo MICE en Extremadura se desprende claramente la existencia de determinadas carencias en las competencias profesionales de estos agentes. Es necesario, por tanto, el desarrollo de estas nuevas competencias que hagan que el sector del turismo MICE sea más competitivo y que los agentes que operan en el mismo realicen su labor profesional de una forma más eficiente, lo que les permitiría, como consecuencia de ello, ampliar de manera considerable

su clientela potencial. Algunas de estas nuevas competencias se presentan a continuación, a modo de conclusiones principales del presente trabajo.

En primer lugar, una de las evidencias alcanzadas en el presente trabajo es que no todos los responsables de las sedes de turismo MICE de la región poseen una formación específica en turismo. Es por ello que un conocimiento serio y profesional del sector turístico, tanto regional como nacional e internacional, es absolutamente necesario para una gestión eficiente de dichas sedes. La adquisición de estas competencias puede obtenerse mediante la realización de másteres y cursos generales de turismo o, incluso, mediante másteres o cursos específicos de turismo MICE, a través de los cuales los responsables de las sedes de turismo MICE de Extremadura conozcan la situación actual y las perspectivas de futuro del turismo a nivel local, nacional e internacional, se introduzcan en las particularidades del turismo MICE, conozcan los aspectos concretos de la organización y de la gestión de eventos, profundicen en el protocolo en las relaciones sociales y con las administraciones públicas, etc.

Por otro lado, también se ha puesto de manifiesto en este trabajo que, a pesar de que en los diversos planes de estudio que han cursado los responsables tanto de las OPCs como de las sedes se contemplen asignaturas de idiomas, las competencias en manejo de idiomas de estos agentes son claramente mejorables, tanto en inglés como, sobre todo, en portugués. En este sentido, aunque estos agentes suelen contactar tanto con agencias de traducción como con agencias de azafatas (que resuelven parcialmente los posibles problemas de comunicación con los asistentes internacionales a los eventos MICE), no es menos cierto que tanto los organizadores como las sedes tienen que contactar de manera habitual tanto con los comités organizadores como con los comités científicos o técnicos de estos eventos, lo que les obliga a dominar, al menos, el inglés y/o el portugués. Este último idioma es especialmente importante en una región fronteriza como Extremadura, puesto que abriría interesantes vías de colaboración con organizadoras, prescriptores y sedes del país luso, que en la actualidad no existen o son puramente anecdóticas. Por otro lado, el manejo de idiomas es también fundamental para conseguir una internacionalización de la información on-line que ofrecen tanto las OPCs como las sedes a través de sus respectivas páginas web. Como se ha podido constatar en el presente trabajo, este grado de internacionalización, al menos en el caso de Extremadura, es bastante bajo. Se considera, pues, muy importante que los agentes del turismo MICE extremeño adquieran, en unos casos, o

actualicen, en otros casos, competencias en el manejo del inglés y del portugués, tanto hablado como escrito. Para ello, existen en el mercado diferentes cursos o másteres impartidos por las universidades, públicas o privadas, o por las Escuelas de Hostelería existentes en las diferentes regiones españolas que podrían contribuir a la mejora de estas competencias.

En otro orden de cosas, aunque el número de agentes de turismo MICE en la región que carece de página web propia es reducido, es evidente que tanto unos como otros necesitan adquirir algunos conocimientos, no tanto sobre el diseño, sino más bien sobre el mantenimiento y actualización de la información contenida en dichas páginas web, ya que las mismas cambiarán con relativa rapidez (en función, básicamente, de la mayor o menor actividad empresarial que tenga el agente MICE en cuestión). Por este motivo, se considera necesaria la adquisición de competencias profesionales relacionadas con la edición de páginas web, a través de herramientas de manejo de las mismas relativamente sencillas como WordPress o Google Sites, o con el almacenamiento y/o compartición de archivos o documentos de interés, a través de plataformas como Dropbox, Google Drive o One Drive. No se trata, en cualquier caso, de convertir al agente MICE en un verdadero experto informático, sino en un usuario competente de las nuevas tecnologías que tiene actualmente a su disponibilidad para publicar, difundir y compartir información sobre su cartera de productos y servicios a través de la red de redes.

Se ha puesto también de manifiesto en el presente trabajo que la presencia activa de los agentes del turismo MICE en las redes sociales es, todavía, escasa. Debido a la gran importancia y al extendido uso que se está haciendo de las mismas en la actualidad, y considerando la tendencia a una mayor generalización, potencialidad y funcionalidad de las mismas, es evidente que estos agentes deben adquirir competencias relacionadas con la creación y manejo de perfiles en las redes sociales. Además de su presencia en redes sociales o plataformas de carácter estrictamente profesional (como Convention Bureau, TheMICEWorld, Booking, etc.), es necesario que estos agentes tengan una presencia activa en las redes sociales genéricas más utilizadas en la actualidad, como son Facebook, Twitter, Instagram o YouTube. Parece claro que una mayor presencia en estas redes sociales contribuirá no sólo a que estos agentes sean más conocidos en el ámbito nacional e internacional, sino también a incrementar su volumen de negocios.

Finalmente, los conocimientos de promoción, comercialización y marketing de los agentes de turismo MICE de la región son todavía bastante escasos. En este sentido, las diferentes propuestas de cursos específicos de marketing turístico existentes en el mercado, que permiten a estos agentes, entre otras cosas, conocer las estrategias de segmentación de los mercados turísticos, profundizar en las herramientas de marketing, y en especial en las de marketing on-line, identificar la imagen y la reputación en internet del destino turístico en el que se desarrollan sus actividades, diferenciar y establecer las ventajas e inconvenientes de los diferentes canales de comercialización existentes, conocer las cuatro variables del marketing mix (Producto, Precio, Promoción y Distribución), etc.

Referencias

- [1] Reverté, F.G.; Pérez, S.M.: *Ciudades Efímeras: transformando el turismo urbano a través de la producción de eventos*. Editorial UOC (2009).
- [2] Mair, J.; Jago, L.: The development of a conceptual model of greening in the business events tourism sector. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(1), pp. 77-94 (2010).
- [3] Weber, K.; Ladkin, A.: Trends affecting the convention industry in the 21st Century. *Journal of convention & Event Tourism*, vol. 4, No. 6, pp. 47-63
- [4] Davidson, R.: *Business Travel*. Pearson Education Limited. (2003)
- [5] Rogerts, T.: *Conferences and Conventions, a global industry*. Butterworth & Heinemann. (2008).
- [6] Getz, D.: *Event management and event tourism*. Cognizant. (2005)
- [7] Law, C.M.: Conference and exhibition tourism. *Built Environment*, vol. 2, no. 13, pp. 85-95. (1987).
- [8] Hall, C.M.: *Hallmark Tourism Events: Impacts, Managements and Planning*. Belhaven. (1992).
- [9] Getz, D. Event Tourism: Definition, evolution and research. *Tourism Management*, no. 29, pp. 403-428. (2008)
- [10] Ritchie, J.R.B.; Beliveau, D.: Hallmark events: an evaluation of a strategic response to seasonality in the travel market. *Journal of Travel Research*, no. 14, pp. 14-20. (1974).
- [11] Getz, D. Event tourism and the authenticity dilemma. *Global Tourism*. Theobald, pp. 409-427. (1998)

- [12] Pérez, C.; Páez, A.I.: El turismo de eventos y reuniones en destinos turísticos maduros: un pliar para la reconversión del producto turístico de Puerto de la Cruz (Tenerife). *Investigaciones Turísticas*, no. 7, pp 102-135. (2014)
- [13] Rodríguez, E. : Busquemos más allá del turismo, una definición más completa y actualizada sobre el Turismo de Congresos. *Revista en Investigación en Turismo y Desarrollo Local*, vol. 7, nº 16. (2014).
- [14] Fumi, A.; Zuñiga, A.;Gonçalves, M; Medina, R. : La variable competitividad en Meeting Tourism: una visión general de la actualidad. *Revista Escenarios Empresas y Territorio*, no. 2, pp. 131-153. (2013)
- [15] International Congress and Convention Association (ICCA): *Statistics Report*. (2015)
- [16] Junta de Extremadura: *El turismo MICE en Extremadura*. Dirección General de Turismo. Mérida, 2016. <http://www.turismoextremadura.com/content/observatorio/2015/Otros-Informes/Informe-turismo-MICE-en-Extremadura.pdf>. (2016) Accedido el 27 de Marzo de 2017.

Nuevos retos en la profesión del Arquitecto: práctica docente en el Grado en Fundamentos de la Arquitectura

M. Irene Ros Martín¹, Mónica Segovia Pérez²

¹ Dpto. de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórica-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas, Universidad Rey Juan Carlos, Paseo de los Artilleros, s/n. 28032, Madrid, España

² Dpto. de Economía de la Empresa, Universidad Rey Juan Carlos, Paseo de los Artilleros, s/n. 28032, Madrid, España

irene.ros@urjc.es, monica.segovia@urjc.es

Resumen. En el presente trabajo se muestra una práctica docente llevada a cabo durante dos cursos consecutivos en la asignatura *Organización y Gestión de la Actividad del Arquitecto*, del segundo curso del Grado en Fundamentos de la Arquitectura de la Universidad Rey Juan Carlos. Se considera que en el año 2007 comenzó la crisis en el sector de la construcción [1] [2]. Desde entonces, los Arquitectos han buscado diferentes estrategias para renovar la profesión, consiguiendo abrir nuevas líneas profesionales. Siguiendo esta inercia, se propone a los estudiantes, a través de metodologías activas, la creación de un modelo de negocio cuya propuesta de valor se ajuste a las necesidades reales del mercado a la vez que suponga un impulso para la profesión del Arquitecto. Los resultados de la práctica docente indican la satisfacción del alumnado con la consecución de la materia, pues tiene una aplicación clara en su futuro profesional.

Palabras clave: Profesión del Arquitecto, Modelos de negocio en Arquitectura, Aprendizaje basado en proyectos, Grado en Fundamentos de la Arquitectura.

1. Introducción

La práctica docente que aborda el presente artículo muestra el trabajo realizado en la asignatura *Organización y Gestión de la Actividad del Arquitecto*, que se imparte en el segundo curso del Grado en Fundamentos de la Arquitectura de la Universidad Rey Juan Carlos. Dicha disciplina dispone de 6 ECTS, impartidos en el segundo cuatrimestre. El objetivo de la

asignatura es mostrar al estudiante de Arquitectura las posibilidades profesionales que tendrá al terminar sus estudios, con el fin de buscar estrategias que puedan abrir camino en el mercado de la Arquitectura, en constante renovación.

Para lograr este cometido, se recurre a al empleo de metodologías que busquen “situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles” [3]. Siguiendo las especificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, se aplica una formación universitaria basada en la adquisición de competencias y destrezas, rompiendo con el modelo tradicional para dar importancia no al *¿Qué enseñamos?*, sino al *¿Qué aprende el alumno?* [4].

En este sentido, la Asociación Europea de Universidades promueve en su resumen de tendencias del año 2015 [5] un aprendizaje centrado en el estudiante, e insiste en la importancia de que éste sea preparado para su incorporación al mercado laboral y a la sociedad. Estos son objetivos de la asignatura *Organización y Gestión de la Actividad del Arquitecto*, que se muestran en el presente trabajo.

La materia trata de enfocar la figura del Arquitecto como parte del sistema productivo, partiendo del análisis de la evolución de la profesión de Arquitecto en España caracterizada por un significativo aumento de Arquitectos graduados y un descenso de la producción. En el último Estudio Sectorial de la Profesión del Arquitecto [6], del año 2016, el Consejo de Arquitectos de Europa destaca que la arquitectura es un sector que se encuentra en crecimiento, pues el volumen de negocio del mercado se viene incrementando desde 2012. Algunos de los datos más relevantes del mencionado estudio, con respecto a España, son los siguientes:

- Un 41% de los Arquitectos españoles ejerce libremente la profesión. De ellos, el 59% en forma de sociedades profesionales, y el 41% en modalidad autónoma.
- El trabajo de los Arquitectos en Europa se está dirigiendo hacia la rehabilitación de edificios, suponiendo en España un 65% del volumen de trabajo total.
- El mayor porcentaje de trabajo se encuentra en el sector residencial, datado en el 60% del trabajo total, y seguido por el uso comercial, que representa un 12% de la actividad profesional.
- El diseño de edificios supone un 59% de los trabajos realizados.

En base a esta información, el enfoque de la asignatura se centra, por un lado, en dar a conocer a los estudiantes los conceptos fundamentales que rigen una empresa, como la organización, el marketing y los recursos humanos, a la par que aquellos aspectos derivados del trabajo por cuenta propia. Y por otro lado, establecer estrategias de comunicación y promoción de manera efectiva a través de oratoria, currículum vitae y portafolios, páginas web o redes sociales. De este modo, se combina el trabajo en equipo con el trabajo individual que caracteriza a los Arquitectos.

2. Metodología

Las metodologías didácticas llevadas a cabo durante la práctica docente son fundamentalmente activas, y se combinan entre sí para ofrecer al alumnado diversas posibilidades de trabajo. La asignatura se organiza en dos partes diferenciadas, pero conectadas entre sí. En primer lugar, la profesora Mónica Segovia imparte contenidos teóricos relacionados con empresa y marketing utilizando clases magistrales, role *playing* y método del caso.

A continuación, la profesora Irene Ros aplica conocimientos básicos de modelo de negocio y propuesta de valor, *branding* y comunicación profesional, recurriendo al aprendizaje basado en proyectos y al aprendizaje cooperativo para su comprensión.

Asimismo, durante el desarrollo del curso se organizan jornadas y seminarios en las que diferentes profesionales ajenos a la universidad, acuden al aula para acercar el mundo del emprendimiento y la empresa a los estudiantes.

2.1 Desarrollo de las sesiones

En las sesiones desarrolladas en el aula, tanto en la primera parte de la asignatura como en la segunda, se llevan a cabo de un modo activo y práctico. En las sesiones teórico-prácticas, se ofrecen breves explicaciones teóricas de los conceptos básicos de cada uno de los temas: empresa, marketing, modelo de negocio, *branding* y comunicación empresarial y personal. A continuación, se preparan debates y dinámicas encaminadas a trabajar sobre dichos conceptos. En las sesiones exclusivamente prácticas, se realizan exposiciones orales por parte de todos los estudiantes en las que se va viendo el desarrollo del modelo de negocio en todas sus fases, o se crean dinámicas de grupo que motiven la interacción entre el alumnado.

2.2 Actividades y prácticas

Las actividades que se proponen durante la asignatura son tres y consisten en la elaboración de un trabajo de pseudo-compra, el desarrollo de un proyecto cooperativo, y la preparación de una comunicación personal. A continuación se describen cada una de ellas.

El trabajo de pseudo-compra tiene el objetivo de que el alumno aplique los conocimientos teóricos de marketing y ventas. Específicamente, se pide que el estudiante fije su atención en el comportamiento de los vendedores, ya que parte de las funciones profesionales de un Arquitecto está relacionada con la venta de su trabajo. Para ello, los alumnos en grupos de 3 personas realizan una compra ficticia de un IPAD en dos grandes superficies, comparando la actuación de distintos vendedores y analizando la entrevista y las etapas de la venta.

El proyecto cooperativo consiste en la creación de un modelo de negocio, enfocado al emprendimiento, y cuya propuesta de valor suponga un reto en el mercado de la Arquitectura. Para ello, los estudiantes se agrupan libremente en equipos comprendidos entre dos y cinco componentes y eligen una rama de la Arquitectura en la que enmarcar su negocio. A través de un modelo *Canvas*, organizan el modelo de negocio, y posteriormente desarrollan el *branding* profesional del mismo, en el que incluyen misión, valores y alcance, a la par que eligen un nombre y diseñan la imagen corporativa. A continuación, crean una página web en la que dar a conocer sus servicios profesionales. Por último, se organiza un concurso en el que cada equipo da a conocer su negocio, y se valoran las propuestas tanto por parte de los compañeros como de las profesoras.

En lo que respecta a la comunicación personal, cada alumno prepara de manera individual un currículum vitae, acompañado de un portafolio en el que incluyen los trabajos realizados hasta el momento. Para finalizar la asignatura, se organiza una sesión en la que los estudiantes preparan un *elevator pitch* de un minuto de duración, en el cual simulan el encuentro con un empresario que les puede dar la oportunidad profesional de su vida. Durante el tiempo marcado, han de exponer sus mejores cualidades con el fin de ‘dejar huella’.

2.3 Evaluación

La evaluación es continua, y los estudiantes tienen que superar las dos partes de la asignatura por separado para poder aprobar la misma. El objetivo

final de la materia es que los estudiantes aprendan, por lo que disponen de varias oportunidades para mejorar sus actividades.

Con el fin de que las prácticas estén bien planteadas, tras la realización de cada una de ellas, los estudiantes reciben retroalimentación del trabajo realizado, teniendo posibilidad de mejorarlo antes de la entrega final. El instrumento de evaluación empleado es la rúbrica, pues permite a los estudiantes, de un modo claro y visual, conocer sus puntos fuertes, así como aquellos susceptibles de ser mejorados.

3. Resultados

Los resultados académicos de los estudiantes son satisfactorios, pues existe un alto índice de aprobados, siendo éste del 90% en el curso 2014/15, y del 100% en el curso 2015/16.

Por otro lado, con el fin de evaluar el impacto de la asignatura en el durante los dos cursos académicos de aplicación, al finalizar cada ciclo se propone al alumnado la realización de una encuesta entre los estudiantes para valorar su percepción.

3.1 Valoración de los estudiantes

La opinión generalizada de todos los alumnos es muy positiva durante los dos cursos académicos. Casi seis de cada diez estudiantes (58%) ha valorado muy positivamente la metodología docente utilizada ya que en sus propias palabras: *“todas las actividades y prácticas realizadas me han resultado muy útiles e interesantes. La forma de enfocar las clases me parece de lo más acertada”*. Asimismo, se aprecia una ligera mejora en la valoración global durante el segundo año respecto al primero.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos de la metodología en la asignatura es la insertar la realidad de la práctica profesional del Arquitecto en la propia enseñanza de la asignatura, no sólo a través de la intervención de conferenciantes sino también a través del desarrollo de ejercicios prácticos de aplicación. Y en este sentido, a continuación se presentarán los resultados de la percepción de los alumnos sobre dos cuestiones: por un lado, la aplicabilidad profesional de lo aprendido y, por otro, la asimilación de los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos.

Como se puede apreciar en la tabla 1, la gran mayoría de los alumnos consideran que lo aprendido durante la asignatura tendrá una aplicación

práctica de cara a su futuro profesional. Por tanto, cumple con uno de los ejes centrales del espíritu de Bolonia.

Las metodologías docentes empleadas, principalmente activas, reciben en general muy buenas valoraciones. En los comentarios, recibidos a través de las preguntas abiertas del cuestionario de valoración, los alumnos valoran muy positivamente la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica, asegurando por ejemplo, que *“la metodología educativa llevada en la asignatura, creo que es la más acertada posible, ya que estoy seguro de que todo este proceso JAMÁS se me va a olvidar, mientras que si hubiera tenido que estudiarlo de memoria a día de hoy no sabría que es un Branding”*.

En cuanto a las valoraciones más negativas, los propios alumnos explican que se deben a las reticencias iniciales a enfrentarse a un modelo educativo no basado en la memorización sino más bien en la aplicabilidad de los conocimientos teóricos. Esta práctica les resulta difícil porque supone una forma de trabajar diferente a la que están habituados.

Tabla 1. Aplicación para su futuro profesional

	Muy/Bastante de acuerdo	Poco/Nada de acuerdo
He aprendido nuevos conceptos y formas de enfocar mi carrera profesional	71,3	25,8
Lo aprendido tiene una aplicación en mi futuro profesional	71,0	6,5
El trabajo realizado me servirá a corto o largo plazo	67,7	6,5
En general, estoy satisfecho con la asignatura	45,2	29,0

Respecto a las prácticas realizadas, en conjunto reciben una muy buena valoración por parte de los alumnos. Lógicamente, ésta es más positiva en el segundo curso académico de implantación, ya que se corrigen algunas disfunciones encontradas en el primer año. En relación a ello, el 65% del alumnado considera que los criterios de evaluación de la asignatura están acorde con las actividades realizadas durante la misma.

Como se puede ver en la figura 1, el único ítem que aparece peor valorado en el primer año de docencia, es el referido a la información inicial

aportada al alumno para realizar las prácticas, que obtiene una mejor valoración en el segundo año (2016).

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se muestran a continuación las conclusiones o ideas más importantes, así como los trabajos futuros que se desarrollarán a partir de éstas.

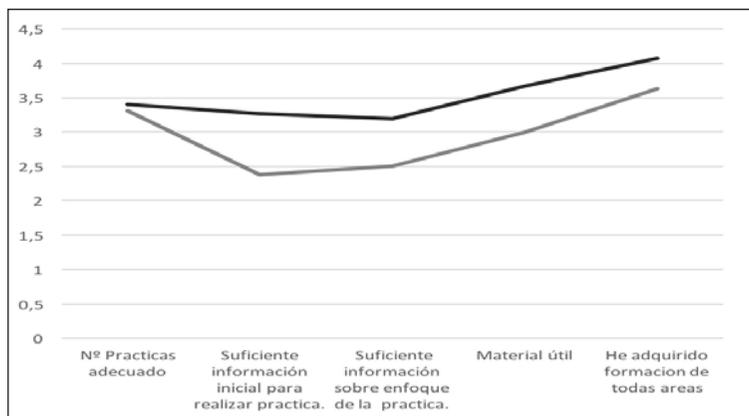


Fig. 1. Valoración de diferentes cuestiones relativas a la realización de las prácticas. La línea superior corresponde al año 2016 y la línea inferior al año 2015. Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones y trabajos futuros

Se establece como punto fuerte de la práctica docente el hecho de que tanto los alumnos como las profesoras consideran que el enfoque de la asignatura favorece la conexión con su futura carrera profesional, por lo que se alcanza uno de los principales objetivos del desarrollo de la materia.

Asimismo, es destacable el hecho de que la valoración de la asignatura sea más positiva en el segundo curso de aplicación que en el primero, lo que indica que la línea que se está siguiendo es la correcta.

Entre los aspectos a mejorar de cara a sucesivos cursos, conviene mencionar que sería apropiado establecer una mayor conexión entre las dos partes de la asignatura para que resulten complementarias, procurando realizar actividades conjuntas.

Referencias

1. Echevarría, J.L.C.: La burbuja inmobiliaria española. Marcial Pons (2008)

2. Domínguez, G.B.: Creación y destrucción de la burbuja inmobiliaria en España. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, No. 850, 23-40 (2009)
3. Fernández March, A.: Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, Vol. 24, 35-56 (2006)
4. Murga, M.A., Quicios, M.P.: La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa. Dykinson (2006)
5. European University Association: Trends 2015, Learning and Teaching in European Universities. Web http://www.eua.be/activities-services/news/newsitem/2015/05/07/Trends_2015_the_changing_context_of_European_higher_education.aspx (2015) Accedido el 10 de marzo de 2017.
6. Consejo de Arquitectos de Europa: Estudio Sectorial del Consejo de Arquitectos de Europa. Estado de la profesión de Arquitecto en Europa. Web http://www.csaec.com/images/stories/Noticias/Estado_de_la_profesion_de_Arquitecto_en_Europa_2016.pdf (2016). Accedido el 12 de marzo de 2017.

Hospitalidad. Desarrollo de competencias profesionales para enfrentarse a un mundo laboral altamente competitivo

Sofia Roux Tercero

ESDAI, Administración y Hospitalidad, Universidad Panamericana,
Canteras de Oxtopulco, 16, Oxtopulco Universidad 04318,
Ciudad de México, México. sofiaroux@gmail.com

Resumen: Las licenciaturas enfocadas a la Industria de la hospitalidad necesitan estrategias educativas que propicien el desarrollo continuo de competencias profesionales en sus estudiantes, favoreciendo así que estén preparados para incorporarse de manera eficiente a la vida laboral. Esta investigación se sustentó en un diseño no experimental, de tipo transversal y descriptivo. La muestra fue de 112 alumnas de la Lic. de Administración y Hospitalidad del ESDAI; considerando un nivel deseado de confianza del 95%, una heterogeneidad del 50% y un margen de error del 5%. Como resultado se observa que el grado de competencias de las alumnas de esta licenciatura se ha desarrollado 75%; este indicador es positivo y a la vez refuerza la necesidad de implementar nuevos recursos educativos. Esta investigación permite concluir que las competencias se pueden acrecentar si se revisan e implementan métodos educativos.

Palabras clave: Hospitalidad, Competencias profesionales, Nuevas metodologías educativas.

Abstract. Bachelor's degrees which focus on the Hospitality industry need educational strategies that encourage the continuous development of professional skills in their students, so that the students will be efficiently prepared to enter the work force. This research was based on a non - experimental, transverse and descriptive type of design. The sample is composed of 112 students from the "Lic. of Administration and Hospitality of the Panamerican University"; considering a desired level of confidence of 95%, a heterogeneity of 50% and a margin of error of 5%. As a result, it is observed that the degree of competencies of the students of this Degree has increased by 75%; this is a positive indicator and at the same time, it reinforces the need to implement new educational resources that help raise the level of professional competencies. In conclusion, constant revision and implementation of strategic educational methods will increase the competencies of the students.

Keywords: Hospitality, Professional competences, New educational methodologies.

1. Introducción

El objetivo de esta investigación es sustentar que las licenciaturas enfocadas a la Industria de la Hospitalidad, necesitan velar por nuevas metodologías educativas que favorezcan el desarrollo continuo de *competencias profesionales* en sus estudiantes.

Históricamente el término *competencia* fue utilizado por primera vez en 1965; se considera como creador a Noam Chomsky que lo aplicó en su teoría de la *Gramática generativa transformacional*. En esta hipótesis sostuvo que toda persona puede hablar y expresarse en su lengua; a esta capacidad le llamó *competencia lingüística* [1]. Por otro lado es imperioso mencionar que las *competencias*, como tales, no tienen su origen en el ámbito educativo sino en el sector productivo; en la empresa se utilizó el término *competencia* con el propósito de resaltar las funciones de los empleados y las diversas actividades que eran incluidas en estas.

David McClelland fue el primero en trasladar el concepto de *competencia* al terreno educativo; se interesó por la formación y capacitación de los trabajadores. Publicó en 1973 el artículo “Testing for Competence rather than Intelligence” en el que expresó que el verdadero criterio para seleccionar a los trabajadores, debía ser sopesar “qué” es lo que hacen los que tienen un desempeño superior en el puesto. Su gran aportación fue considerar que lo más importante son las *competencias* de las personas y no las tareas que componen los puestos. Este autor concluyó que las *competencias* siempre hacen referencia a la intención, a la acción y al resultado; también proyectó que todas las *competencias* se pueden aprender y desarrollar [2].

En este sentido se puede afirmar que los empleadores tienen puesta su esperanza en la formación universitaria; es en esta etapa cuando los estudiantes están en el contexto ideal para desarrollar las competencias necesarias y adecuadas a su profesión. Es un hecho que el paso de la realidad académica al mercado laboral es cada vez más rápido y no por eso menos complejo; las empresas requieren trabajadores que den “resultados”, que sean productivos. Por este motivo es necesario que las universidades cuenten con estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de competencias en sus alumnos y en consecuencia les abran la puerta a esta nueva etapa.

Un grupo de universidades europeas se congregó en el año 2000 con el objetivo de afrontar esta nueva realidad mundial y plantear posibles alternativas de acción; el resultado fue el conocido “Proyecto Tuning” que aportó, entre otras soluciones, la necesidad de impulsar el desarrollo de competencias profesionales desde el ámbito universitario. Las conclusiones emigraron hacia el entorno de América Latina, dando inicio al “Proyecto Tuning-Alfa” en el que participaron 181 universidades latinoamericanas de 18 países [3]. México se involucró activamente en este proyecto mediante 17 universidades de diferentes estados de la República. El tema central de “Alfa” fue la imperante necesidad de incluir en los planes de estudio el desarrollo de *competencias profesionales* que les permitieran a los estudiantes incorporarse de manera eficiente al mundo laboral. Se hizo hincapié en la necesidad de formar habilidades, actitudes y aptitudes; tratando de evitar una educación orientada únicamente a acumular conocimientos [4].

Bajo este esquema se encuentra la Licenciatura de Administración y Hospitalidad del ESDAI, Escuela de Administración de Instituciones de la Universidad Panamericana. Como antecedente se mencionará que en el año 2006, se hizo una investigación de campo con el objetivo de reestructurar el plan curricular [5]; se tomó como base las *competencias genéricas* propuestas por Tuning [6] consideradas como las óptimas para la Educación Superior. Como resultado de este estudio se procedió a la reforma incluyendo estas competencias en todas las asignaturas de la Licenciatura. Se distribuyeron en tres áreas: *Competencias instrumentales (IsC)*, que son aquellas habilidades relacionadas con el conocimiento, la metodología y la tecnología; *Competencias interpersonales (IpC)*, constituidas por las habilidades relativas a la interacción y cooperación; *Competencias sistémicas (SyC)* que toman como base los dos tipos genéricos anteriores y son aquellas competencias que combinan entendimiento, sensibilidad y conocimiento [7]. En la tabla 1 se muestra la distribución de competencias de la Licenciatura de Administración y Hospitalidad.

Tabla 1. Distribución de competencias de la Licenciatura de Administración y Hospitalidad con base en el esquema Tuning. Fuente: Padilla, A.: *Excellence in the Home. Sustainable Living: Professional Approach to Housework*. ESDAI. (2011).
Elaboración propia.

Competencias	IsC	IpC	SyC
1. Administración y evaluación de proyectos y recursos			1
2. Administrar el cambio			1
3. Amigabilidad		1	
4. Asertividad	1		
5. Creatividad			1
6. Iniciativa			1
7. Liderazgo			1
8. Negociación		1	
9. Orientación al servicio al cliente		1	
10. Solución de problemas	1		
11. Toma de decisiones	1		
12. Trabajo en equipo		1	
TOTAL	3	4	5
	25%	33%	42%

El ESDAI sigue innovando metodologías educativas y formativas que ayuden a las alumnas a desarrollar las competencias profesionales. Actualmente precisa valorar el nivel de competencias desarrollado por sus estudiantes; a continuación se explica la metodología, los resultados y las conclusiones de esta nueva investigación.

2. Metodología

El problema, delimitado en la pregunta de investigación, es el siguiente. ¿Qué porcentaje de competencias profesionales han desarrollado las alumnas de la Licenciatura de Administración y hospitalidad, de tal modo que estén preparadas para incorporarse eficientemente a la vida laboral?

Considerando la pregunta de investigación, la hipótesis es: “El desarrollo de competencias profesionales de las alumnas de la Lic. de Administración y Hospitalidad, da como resultado un perfil adecuado para la incorporación de las alumnas a la vida laboral”. El supuesto en el que se apoya la hipótesis de esta investigación es el siguiente: “Medir el porcentaje de desarrollo de las competencias por parte de las alumnas, permite valorar el perfil profesional de egreso”.

Para resolver la pregunta de investigación se desplegaron los siguientes puntos: diseño de la investigación, población e instrumento de la investigación. Esta investigación se sustentó en un diseño no experimental; no se hizo variar de manera intencional las variables, se observaron

situaciones existentes tal como se dan en su contexto natural y se realizó un análisis de éstas. Este diseño no experimental fue de tipo transeccional descriptivo; es transeccional porque se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único; es descriptivo porque su propósito fue indagar el alcance y nivel de cada variable en una población.

La población consistió en 158 alumnas que cursaron quinto, séptimo y noveno semestre entre agosto del 2015 y julio del 2016. La muestra con un margen de error de 5%, de acuerdo a lo recomendado para ciencias sociales, fue de 112 alumnas con un nivel deseado de confianza de 95% y una heterogeneidad de 50%. Para calcular el tamaño de la muestra representativa de la población, se utilizó el programa STATS. Los elementos de la muestra se eligieron aleatoriamente mediante el método de Tómbola [8].

El instrumento utilizado para medir el nivel actual de competencias profesionales en las alumnas de la Licenciatura, fue el *Test Personal Proficiency Profile*; la confiabilidad y validez del PPP se apoya en la correlación matemática de los elementos de las variables independientes para predecir la variable dependiente.

3. Resultados

Se muestran a continuación los resultados de las tres aplicaciones del test PPP. Para su mejor análisis se desglosan por semestre.

En la figura 1 se muestra el nivel de competencias alcanzado por las alumnas de quinto semestre. Se puede observar como sus fortalezas son las competencias de *amigabilidad* y de *orientación al servicio al cliente*; ambas competencias son especialmente significativas al hablar de una formación orientada hacia la hospitalidad. Las competencias más débiles son la *creatividad*, *toma de decisiones* y *solución de problemas*; estas tres competencias son importantes si se considera un mundo en constante movimiento que exige responder con rapidez. En este grupo el nivel de competencias alcanzado fue del 65%; porcentaje coherente considerando que llevan la mitad de los créditos cursados y han iniciado el primer período de prácticas profesionales.

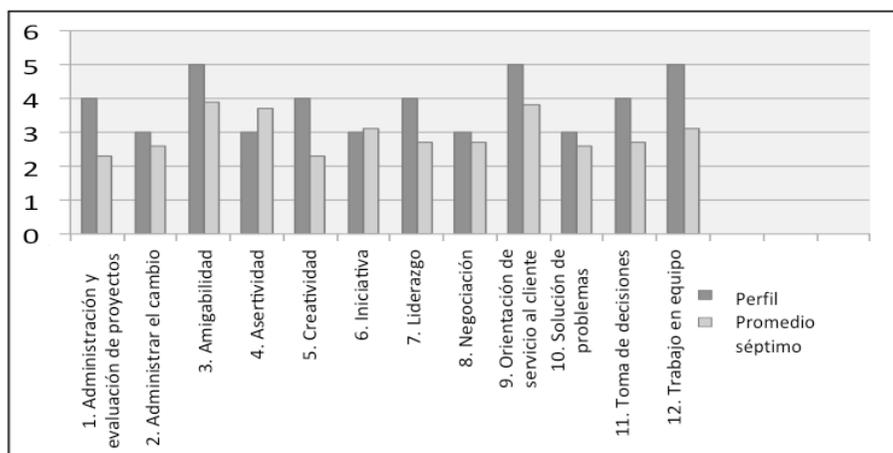


Fig. 1. Nivel de competencias alcanzado por las alumnas de quinto semestre. Fuente: Roux, S.: *Resultados del PPP*. ESDAI. (2016). Elaboración propia.

En la figura 2 se observan los resultados de la aplicación del Test *PPP* a la muestra de alumnas de séptimo semestre. Se han sumado a las fortalezas del quinto semestre, las competencias de *asertividad* e *iniciativa*; en ambas se supera el nivel mínimo esperado, este resultado es coherente pues manifiesta crecimiento y desarrollo profesional. Sin embargo, llama la atención que las debilidades sean la *creatividad* y la *evaluación de proyectos y recursos*; lo anterior quizá sea debido a un esquema centrado en la perfección del detalle controlado y la calidad. Se recomienda no perder la visión de conjunto y la proyección orientada a la innovación; ambas competencias propias de un puesto directivo.

En este grupo el nivel de competencias alcanzado fue del 70%. Es un buen porcentaje; se propone como meta alcanzar un 80% considerando que se han reforzando las competencias a lo largo de un año y que en esta etapa las alumnas han realizado dos periodos de prácticas profesionales.

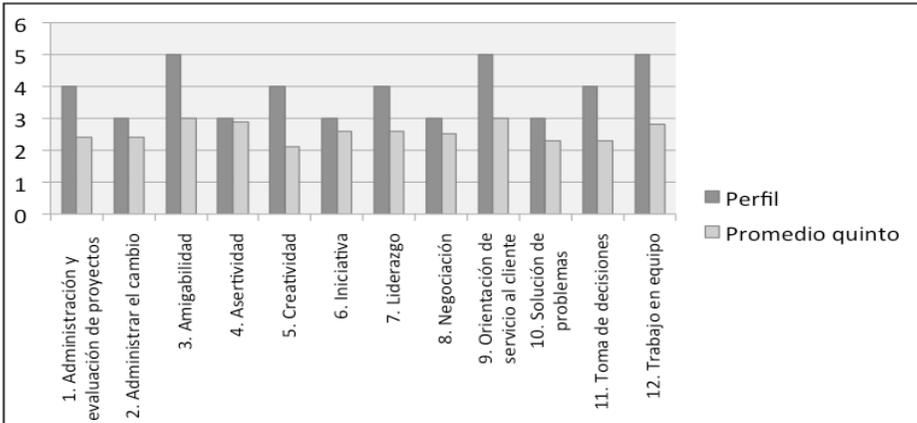


Fig. 2. Nivel de competencias alcanzado por las alumnas de séptimo semestre.

Fuente: Roux, S.: *Resultados del PPP*. ESDAI. (2015). Elaboración propia.

En la figura 3 se plasman los resultados de la aplicación del Test *PPP* a la muestra de alumnas de noveno semestre. En cuanto a las fortalezas se encuentran las competencias de *asertividad e iniciativa*; ambas reflejan madurez consolidada y son indispensables en una empresa hospitalaria. Las competencias menos desarrolladas son la *creatividad* y la de *administración y evaluación de proyectos y recursos*; competencias que es recomendable que incrementen para incorporarse con mejor eficiencia al mundo laboral.

En este grupo el nivel de competencias logrado fue del 75%. Este porcentaje representa un crecimiento coherente, considerando que el grupo de séptimo semestre alcanzó un 70%; se sugiere como meta lograr un 90% del nivel de competencias.

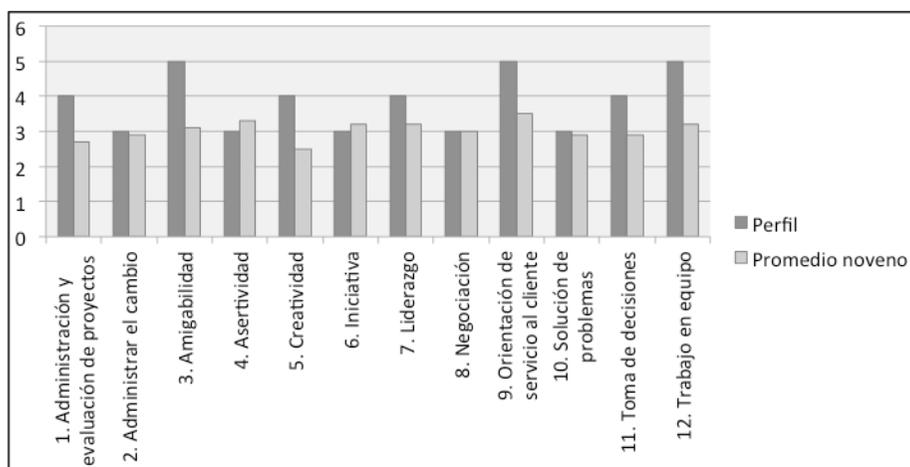


Fig. 3. Nivel de competencias alcanzado por las alumnas de noveno semestre.

Fuente: Roux, S.: *Resultados del PPP*. ESDAI. (2015). Elaboración propia.

Por último en las figuras 4 y 5 se muestran los resultados de manera comparativa. En ambas se puede observar como el crecimiento fue lineal a lo largo de la licenciatura; también se puede inferir que es posible acrecentar proporcionalmente el nivel de competencias si se implementan estrategias educativas a lo largo del plan curricular.

Es prudente retomar la necesidad de trabajar, desde el ingreso de las alumnas, con las competencias de *creatividad*, *administración y evaluación de proyectos y recursos*. Para lograr lo anterior se sugiere apoyarse en la *asertividad* y en la *orientación al servicio al cliente*, competencias que son fortaleza en las alumnas de esta Licenciatura.

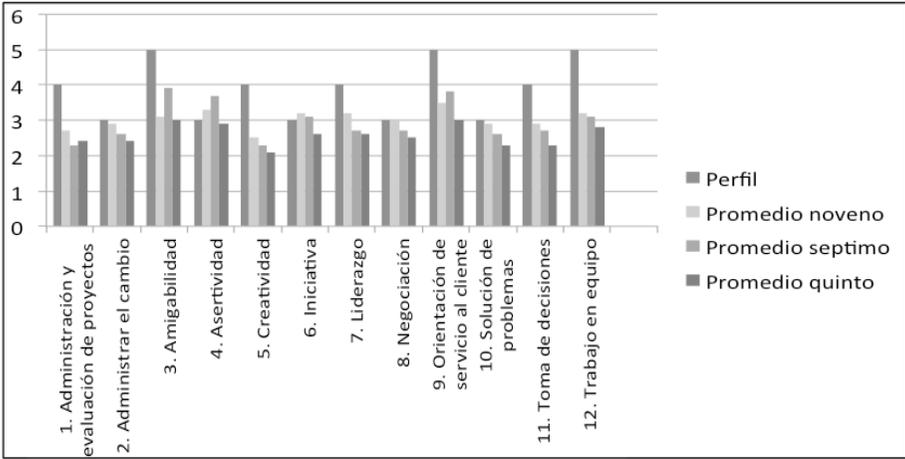


Fig. 4. Nivel de competencias comparativo.

Fuente: Roux, S.: *Resultados del PPP*. ESDAI. (2016). Elaboración propia.

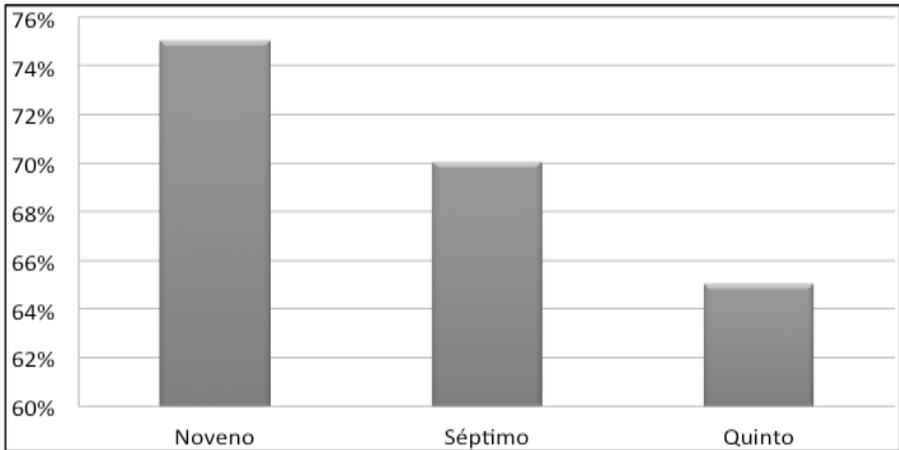


Fig. 5. Nivel de competencias comparativo expresado en porcentaje.

Fuente: Roux, S.: *Resultados del PPP*. ESDAI. (2016). Elaboración propia.

4. Conclusiones y trabajos futuros

La pregunta de investigación se responde afirmando que las alumnas de la Licenciatura de Administración y Hospitalidad han desarrollado el 75% de las competencias profesionales propuestas; las estudiantes están

preparadas para incorporarse a la vida laboral. Se ha cumplido y verificado la hipótesis.

Se concluye que la evaluación continua de las competencias profesionales de las discentes, permite valorar que competencias se deben impulsar y fortalecer. En esta línea y retomando los resultados obtenidos, se suscita que es posible acrecentar el nivel de competencias, si se implementan metodologías educativas desde el inicio de la Licenciatura.

Como estrategias educativas se sugieren las siguientes. Establecer métodos específicos que faciliten recoger evidencias del incremento de las competencias en cada asignatura; por ejemplo el uso del portafolio electrónico. Desarrollar parámetros para medir las competencias ya sean rúbricas o listas de cotejo. Realizar verticalmente diagnósticos de las competencias logradas, dando continuidad a los resultados en las materias consecuentes. Por último facilitar la comunicación entre los docentes uniendo esfuerzos e insistiendo en aquellas competencias que requieran especial fortalecimiento.

Esta investigación ha contribuido a identificar la necesidad de dar un impulso a la calidad educativa de las licenciaturas relacionadas con la hospitalidad; esta calidad se verá reflejada en la adecuada incorporación de los estudiantes al campo laboral.

En cuanto a trabajos futuros se puede sostener que al ser un diseño no experimental, es posible aplicar los resultados a licenciaturas que contemplen planes de estudio enfocados a la Industria de la Hospitalidad. La siguiente etapa, que abre la puerta a una nueva investigación, será implementar las recomendaciones activando de esta manera el proceso de mejora continua.

Referencias

1. Aguilar, M.: Chomsky la gramática generativa. *Revista digital, Investigación y educación*, Vol. 7, No. 3, http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf. (2004). Accedido el 20 de enero del 2016.
2. McClelland, D.: Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *Review of American Psychologist*, Vol. 28, pp. 1-14. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. (1973). Accedido el 10 de Octubre del 2016.
3. Díaz, M.: *Modalidades de enseñanza centradas en el Desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio meto-*

- dológico en el espacio europeo de educación superior.* <http://www.unizar.es/ice/convenio/Ensenanza-para-competencias.pdf>. (2005).
Accedido el 20 de septiembre del 2016.
4. Tuning.: *América Latina, 2011-2013 Innovación Educativa y Social.* <http://www.tuningal.org/>:(2016). Accedido el 10 de agosto del 2016.
 5. Padilla, A.: *Excellence in the Home Sustainable Living: Professional Approach to Housework.* ESDAI. (2011).
 6. Tuning.: *Educational Structures in Europe. Universities contribution to the Bologna Process.* pp. 31-32. (2008).
 7. Padilla, A.: *Excellence in the Home Sustainable Living: Professional Approach to Housework.* ESDAI. (2011).
 8. Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M.: *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill Interamericana. (2010).

O uso da tecnologia em turismo rural: os portais de reservas como instrumento de avaliação

Clediane Nascimento Santos¹, Rosângela C. Cortez Thomaz²

¹Doutoranda e bolsista FAPESP do PPGG, Univ. Estadual Paulista - UNESP, R/ Roberto Simonsen, 305. 19060090 Presidente Prudente, Brasil

²Faculdade de Ciências e Tecnologia. Univ. Estadual Paulista - UNESP R/Roberto Simonsen, 305. 19060090, Presidente Prudente, Brasil

¹cle26santos@gmail.com ²rocorthez@rosana.unesp.br

Resumen. A avaliação dos alojamentos localizados em Santiago de Compostela, próximos do caminho de Santiago tem se mostrado um instrumento para medir a qualidade dos serviços prestados e a satisfação dos clientes. O uso da tecnologia favorece para que se tenha informação sobre o alojamento antes da chegada ao estabelecimento. O objetivo dessa investigação é analisar o uso da tecnologia por meio dos portais de reservas como ferramenta de informação para os turistas que se deslocam a Santiago de Compostela. Para esta pesquisa foi realizado consulta aos portais de reservas como o Booking, Escapada Rural, Top Rural, Tripadvisor, no qual foram quinze estabelecimentos turísticos analisados. As avaliações qualificam os serviços existentes de cada alojamento turístico. Observou-se que algumas avaliações têm respostas dos gestores, mas a maioria não. Os comentários são positivos quanto negativos do estabelecimento turístico.

Palabras clave: Tecnologia, Qualidade, Portais de Reservas, Alojamentos, Caminho de Santiago.

1. Introducción

Santiago de Compostela que é a capital de Galicia, é conhecido pelo turismo religioso relacionado ao caminho de Santiago. Está localizado na comarca de Santiago, e geograficamente faz limites ao norte com o município de Val del Dubra, Trazo e Oroso, ao sul com Teo, Vedra e Boqueijón, ao leste com Pino e Touroe, ao oeste com Ames. Tem uma área de aproximadamente 223 quilômetros quadrados e uma população estimada em 95.966 habitantes.

Sua economia se baseia, fundamentalmente em prestação de outros serviços com 51,46% (informática, comunicações, atividades financeiras, seguros, imobiliárias (em virtude da presença da USC e da capitalidade da região), atividades relacionadas com a educação, saúde etc). Entretanto destaca-se também o comércio (comércio, transporte e hotelaria), que representa o segundo maior número de empresas (34) representando 19%, ou seja, o setor de hotelaria e turismo tem um grande peso na economia de Santiago, em razão do turismo religioso do caminho de Santiago [1].

Cabe também ressaltar que, em virtude de sua beleza paisagística urbana, pela integridade de seus monumentos e levando em consideração o significado espiritual devido as peregrinações pelo caminho de Santiago, que em 1985 a Unesco declarou Santiago como Patrimônio Cultural da Humanidade. Reconhecendo-o como um destino religioso e cultural de fundamental importância da Idade Média [2].

Tem um fluxo contínuo de peregrinos que faz a peregrinação pelo caminho de Santiago, que se fortaleceu em virtude da projeção turística de Santiago, que se deu em grande parte do fenômeno jacobino. Em razão do turismo religioso propagado, a cidade recebe cerca de 5 milhões de visitantes por ano [2].

Em virtude da quantidade de pessoas que vão a Santiago de Compostela em peregrinação que surgiram no entorno ao caminho e, em sua grande parte no espaço rural, os hotéis, hostel, albergue e casas de turismo rural para acomodar essas pessoas [3].

Diante da importância dos estabelecimentos hoteleiros para Santiago de Compostela e, sobretudo para o caminho de Santiago que nesse trabalho analisou 15 alojamentos turísticos localizados no entorno rural, para analisar o uso da tecnologia, por meio dos portais de reserva como instrumento de informação dos serviços prestados.

1.1 Metodologia

O uso da tecnologia tem se revelado um bom instrumento de informação. O uso da tecnologia, ou seja, a internet é uma metodologia que tem atraído cada vez mais pessoas.

Este estudo de caso foi realizado com 15 alojamentos localizados no entorno rural de Santiago de Compostela. Foi analisado o uso de tecnologia como os portais de reservas para mensurar a qualidade dos serviços prestados por meio dos comentários dos clientes em cada alojamento.

A pesquisa sob a forma de netnografia tem sido utilizada para pesquisar redes sociais on-line que relacionam se em diversos suportes [4]. Nesse caso, usou-se os portais de reserva de alojamentos turísticos que serve também como um feedback para o gestor e também para outros usuário que tenham interesse em conhecer o estabelecimento hoteleiro antes de se hospedarem.

Assim, pesquisa pela internet transformou a relação espaço-tempo e expõe uma conjuntura que é intermediado pelas ferramentas, pelos ambientes, pelos hábitos construídos no ciberespaço.

Levando em consideração a importância da tecnologia nos alojamentos turísticos que este trabalho analisou 15 alojamentos de quatro portais de reserva distintos, que foram o Booking, o Tripadvisor, Escapada Rural e Top Rural. A escolha por estes sites se deu em virtude de, em primeiro lugar, por serem aqueles com maior número de comentários, e nesse caso, o Booking se destaca por estar presente em 11 dos alojamentos pesquisado; para aqueles que não estão cadastrados no Booking, optou-se pelo portal com maior representatividade de comentários, como foram os casos do Tripadvisor com 2 alojamentos, Escapada Rural e Top Rural com 1 alojamento.

A escolha por esses 15 alojamentos se deu em razão, de estar próximo ao caminho de Santiago, estar localizado no rural ou no seu entorno, sejam hostel, hotel, albergue, pensão ou casa de turismo rural. Diante disso, selecionamos os seguintes estabelecimentos turísticos: Pazo Xan Xordo, A Casa da Torre Branca, Casa Rio Sarela, Casa Juancito, Casa Grande de Bachao, Peon de Pardaces, Os Vilares, Casa Rio Sarela, Casa Lavacolla, Casa de Amancio, Pension San Nicolás, Hostal San Paio, Hostal Garcas, Ruta Jacobea e Casa Pontesarelas.

Optou-se em selecionar 20 comentários de cada alojamento, como uma amostra aleatória, sendo 10 comentários recentes e 10 antigos, respeitando a ordem cronológica dos comentários, mas também, priorizando aqueles que aparecem as descrições positivo quanto negativo, bem como se os gestores responderam ou não.

2. Turismo, inovação e tecnologia

O turismo, dentre suas características, pode-se afirmar que tem como elemento substancial para sua efetivação, as peculiaridades de cada local e o patrimônio cultural, no caso de Santiago de Compostela, é o caminho de Santiago e o patrimônio histórico cultural a ele agregado.

O turismo tem muitas motivações, dentre elas estão, o ócio, o negócio, conhecer locais novos e paisagens ou outras infinitudes de motivos que levam o ser humano a fazer uma viagem [5].

Observou-se que foi no Ano Santo Compostelano/Jacobeu do ano de 1993, que se notou um maior investimento na atividade turística na Galícia e em especial, em Santiago de Compostela, pois se desenvolveu numerosas iniciativas que transformaram significativamente o cenário do turismo galego, tanto no que diz respeito à oferta quanto à demanda [6].

A promoção do ano santo/Jacobeu se converteu em um dos principais desencadeadores do turismo na Galícia, pois trouxe o turismo como atividade promissora, mas também incertezas ao futuro da atividade [6].

No tocante ao turismo rural, houve o incentivo a abertura de alojamentos no espaço rural para acomodar os peregrinos do caminho de Santiago. Entretanto a tipologia turismo rural oficialmente, só vai surgir a partir de 1995, com a normativa que rege sobre o turismo rural na Galícia.

De acordo com a lei n.7, o alojamento turístico são empresas que tem um estabelecimento aberto ao público em que se ofertam de modo profissional, habitual e mediante o pagamento de serviços, proporcionando as pessoas um alojamento por tempo determinado com ou sem prestação de serviços adicionais [7].

A prestação de serviço em turismo engloba um mercado que é composto por um sistema de informação que permite o acesso de muitas pessoas, agentes econômicos, produtores e consumidores possibilitando aos clientes a tomada de decisão [8]. Assim o uso da tecnologia tem se tornado cada vez mais presente no mercado turístico, pois é uma ferramenta que permite a troca de informação entre os usuários e os alojamentos turísticos.

O uso da tecnologia favorece para que os gestores estejam mais atentos para compreender as exigências do público e, em contrapartida isso exige mudanças de atitudes no gestor, já que o mesmo deverá mostrar-se proativo e inovador a fim de solucionar os problemas e atrair o cliente.

Os alojamentos além dos portais de reservas estão também integrados as redes sociais como o facebook, tornando ainda mais visíveis as avaliações dos turistas sobre o estabelecimento.

2.1 Resultados

Os alojamentos selecionados foram 15 ao total, conforme explicado anteriormente. Optou-se por trabalhar com o Booking porque foi este que apresentou maior número de alojamentos, 11 ao total. Houve casos que

alguns alojamentos estavam cadastrados em portais específicos, tais como Tripadvisor, Top Rural e Escapada Rural, de tal maneira que nesses casos foram adotados esses portais.

Dado o exposto, os alojamentos selecionados por portais de reserva foram: 73,33% do Booking, 13,33% do Tripadvisor e 6,67% dos portais Top Rural e Escapada Rural (Fig. 1).

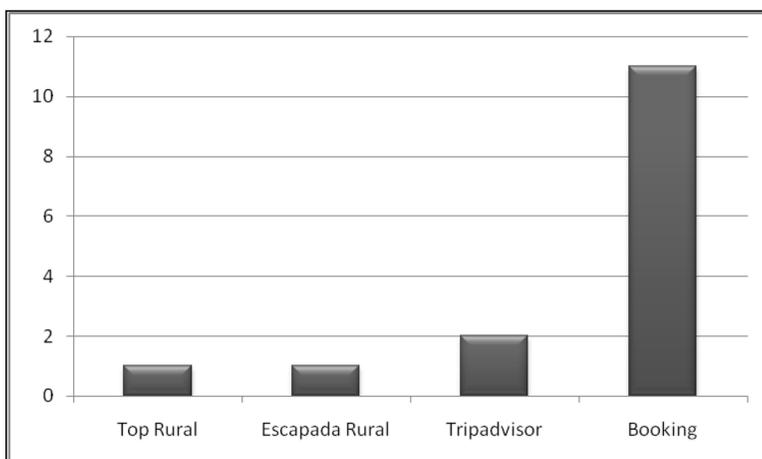


Fig. 1. Gráfico que representa o número de alojamentos por portal de reserva.

As avaliações dos alojamentos estudados são em sua maior parte positivas representando 70,6% em comparação as negativas que representam 29,4% do total.

A Fig. 2 mostra que dos 15 alojamentos turísticos, todos tem avaliação positiva, embora haja alguma avaliação negativa. Nesse sentido, destacam-se Os Vilares e Casa Rio Sarela com 100% de avaliação positiva e nenhuma avaliação negativa. Também com menor número de comentários negativos, destacam-se Casa Pontesarelas e Peón de Pardaces.

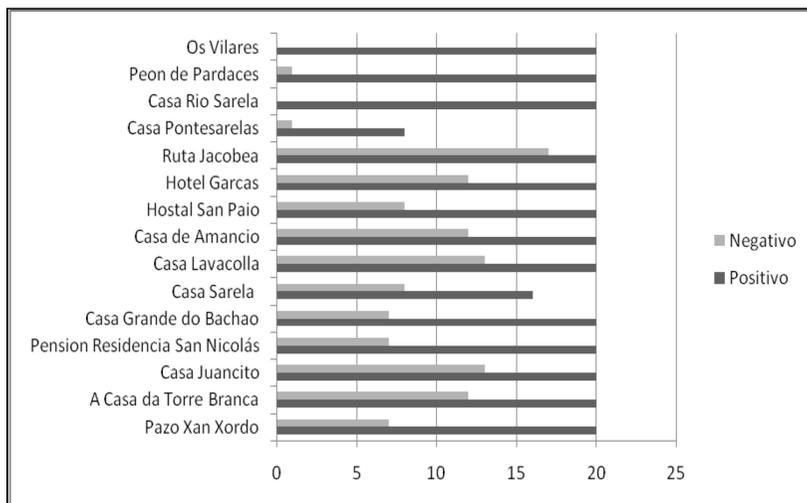


Fig. 2. Gráfico que representa o número de avaliações por alojamento.

No que diz respeito aos comentários negativos (Fig.2) destacam-se a Ruta Jacobea com maior percentagem de comentários negativos, representando 14,4%; seguidos de Casa Juancito e Casa Lavacolla ambos com 11%; e, A Casa da Torre Branca, Casa de Amancio e Hotel Garcas todas com 10,2%. Cabe dizer que desses comentários negativos apenas a Casa Juancito respondeu a alguns dos questionamentos, dentro da amostra selecionada.

De um modo geral, das avaliações positivas evidenciam-se as seguintes palavras ou expressões: oasis, entorno, desfrutar do lugar, funcionários simpáticos, relaxar, boa comida, bons funcionários, bonita localização, lugar bonito, funcionários amáveis, hotel rural simples, confortável, acolhedor, donos atenciosos, comida barata, tranquilidade, lugar limpo, entre outras. No que se refere aos negativos acentuam-se: falta de variedade no café da manhã, presença de insetos, falta de utensílios na cozinha, localização longe do centro histórico, limpeza do quarto e da cozinha, cama desconfortável, entre outros.

No que se refere aos itens avaliados pelos turistas que se hospedaram no alojamento Casa Pontesarelas reservado pelo portal Escapada Rural, verificou-se que as notas alcançaram no máximo 5 pontos no item trato do proprietário e mínimo 3 no item limpeza e equipamento (Fig. 3).

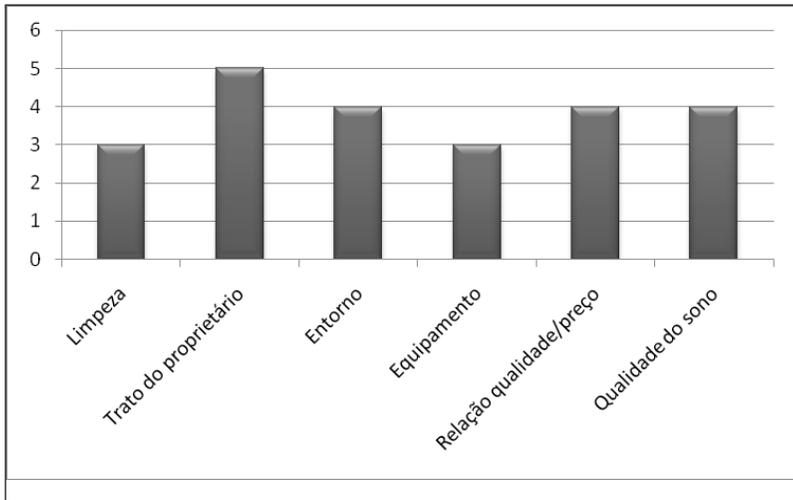


Fig. 3. Gráfico que representa a qualificação por itens no portal Escapada Rural.

No que diz respeito ao portal Top Rural, o alojamento Casa Rio Sarela teve uma boa pontuação em todos os itens avaliados, conforme mostra a Fig. 4, com atenção a nota 10 para o item limpeza e trato do proprietário.

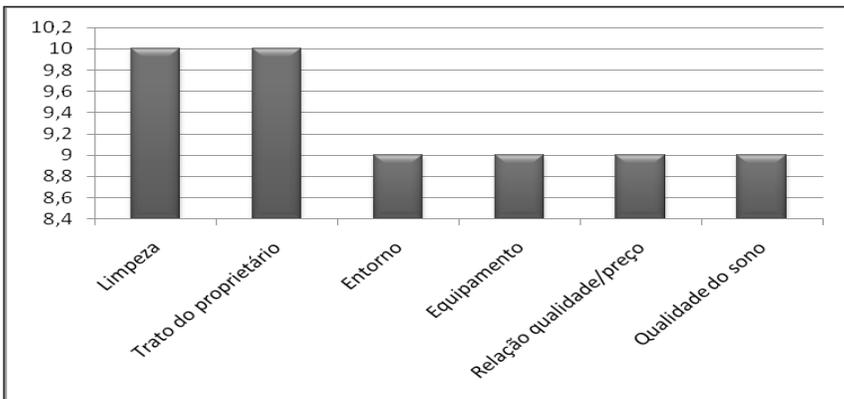


Fig. 4. Gráfico que representa a qualificação por itens no portal Top Rural.

Já no portal Tripadvisor, dos alojamentos Peón de Pardaces e Os Vila- res não foi possível analisar os itens qualidade do sono, habitação, serviço, relação qualidade-preço, localização e limpeza porque nem todos os clientes responderam.

No Booking, por serem mais alojamento (11 ao total), foi feita uma média das pontuações dos itens café da manhã, limpeza, conforto, localização, comodidades, funcionários, custo-benefício e wifi-gratuito. Assim, sobressaem-se os itens funcionários, limpeza e custo-benefício como as médias mais altas e, café da manhã com a média mais baixa (Fig.5).

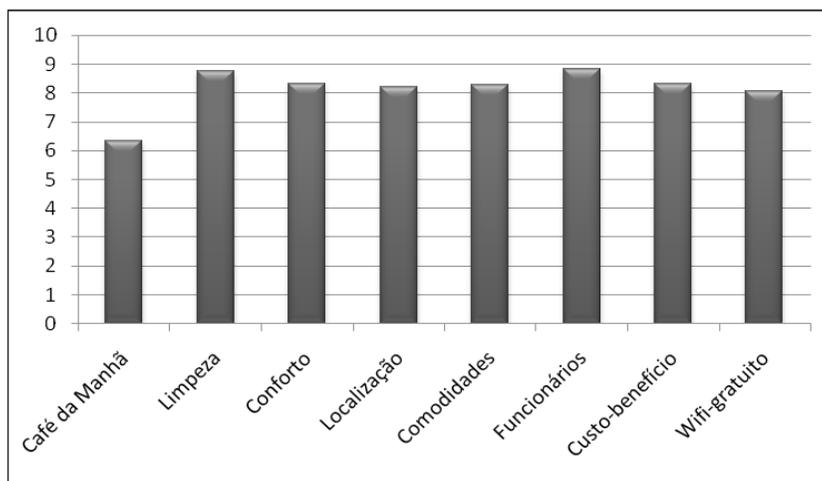


Fig. 5. Gráfico que representa a qualificação por itens no portal Booking.

Dentre os alojamentos do Booking com o maior somatório de notas atribuídas destacam-se o Casa Grande de Bachao, Casa Juancito e o Pazo Xan Xordo, com respectivamente 10,47%, 10,4% e 10,31%. Com os índices de pontuação menores evidenciam se os alojamentos Hostel San Paio, Hotel Garcas e Casa Lavacolla respectivamente com 6,3%, 7,8% e 7,9%.

Conforme observou-se nesse trabalho, houve apontamento negativo e positivo que, em alguns casos foram respondidos, mas a maioria não tiveram uma resposta direta, contudo, cabe dizer que, apesar de não terem as respostas dos gestores, sabe-se que estes acompanham os comentários nos portais.

O uso da tecnologia facilita o acesso dos turistas ao estabelecimento turístico, embora cada estabelecimento tenha site, email e outras formas de contato próprios, os turistas optam pelos portais de reserva porque por meio deles é possível realizar um comparativo com outros sites de reserva para se ter um melhor preço e custo-benefício.

Em termos de competitividade, gestores do Pazo Xan Xordo, A Casa da Torre Branca, Casa Rio Sarela, em entrevista concedida para outro

trabalho, relataram que, embora seja oneroso para o estabelecimento, pois o valor da mensalidade é alta, os estabelecimentos se associam aos portais, porque é dessa maneira que atraem os turistas. Dessa forma, nos dias de hoje a internet tornou-se uma ferramenta substancial para a sobrevivência no mercado.

A maioria dos alojamentos estão conectados também por meio do facebook como estratégia de divulgação do empreendimento para conquistar os turistas, representando 86,7% os que estão no facebook e 13,3% os que não tem.

As avaliações permitem que os gestores tenham o conhecimento do que precisa ser melhorado, inovado e/ou mantido. São comentários positivos quanto negativos. Negativos são os casos em que os clientes disseram que tiveram uma experiência ruim no estabelecimento e não o recomendaria para outras pessoas, já o positivo são os casos que gostaram dos serviços e voltariam outras vezes para repetir a experiência.

3. Conclusiones y trabajos futuros

Com esta pesquisa conclui-se que o uso da tecnologia tem contribuído para apontar o que precisa ser melhorado nos serviços prestados nos alojamentos de turismo rural.

Percebe-se que o acesso aos portais de reservas e redes sociais tornou-se uma ferramenta de comunicação, ou seja, de troca de experiências sobre os alojamentos turísticos, já que os turistas analisam os comentários de pessoas que já passaram pelo local.

Observa-se que futuramente será o uso da tecnologia que determinará o crescimento do número de pernoites, já que a imagem dos alojamentos estará relacionada com a imagem positiva ou negativa avaliada pelos clientes nos portais de reservas e redes sociais, mas para isso será necessário uma pesquisa mais aprofundada.

Há uma tendência de que os estabelecimentos adotem às redes sociais e portais de reserva como uma forma de atrair os clientes. Aqueles gestores que tenham dificuldade em manusear a tecnologia se sentirão pressionado pela lógica do mercado para integrar-se ao processo.

Referencias

1. Instituto Nacional de Estadística – INE: Datos poblacionales. *INE*. <http://www.ine.es/> (2016). Acesso em 10 jan. de 2016.

2. Amarin, A. I.: Santiago en la Edad Contemporánea: de ciudad en decadencia a capital de Galicia. Castro, B. D; López-Mayán, M. *Historia de Santiago de Compostela*. Vía Láctea, pp.213-294 (2011).
3. Solla, X. M. S.: Los turismos de interior en Galicia: balance y perspectivas Polígonos, *Revista de Geografía*, 23 (2012).
4. Gutierrez, S. S.: A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. *32 Reunião Anual da ANPED*. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>. (2009). Acesso em 10 mar. 2017.
5. Organização Mundial do Turismo- OMT: *Introdução ao turismo*. São Paulo (2001).
6. Sparrer, M.: El turismo en espacio rural como una estrategia de desarrollo. Una comparación a nivel europeo. *Tese (Doutorado em Xeografía) - Universidade de Santiago de Compostela, Faculdade de Xeografía e Historia, Departamento de Xeografía* (2005).
7. Galicia (Xunta de Galicia): Lei 7/2011, de 27 de octubre, del turismo de Galicia. *Diário Oficial de Galicia, DOG n. 216* (2011).
8. Beni, M. C.: *Análise estrutural do turismo*. São Paulo (2003).

Why should teachers tell stories at class?

Narration for Educative and Identity Purposes

Santiago Sevilla Vallejo

Dpto. de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, CC. Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. Universidad Rey Juan Carlos.
C/ Capitán, s/n. Aranjuez (Madrid). santiago.sevilla@urjc.es

Abstract. Although writing is part of every curriculum, it is usually taught in a theoretical manner. Creativity is also required because it provides a deep command of language, but there are some obstacles to put it in practice. This paper shows that a narrative approach to teaching includes both and it is very important because it helps to construct personal knowledge and is present in all human experiences. Narration is a meaningful learning structure, which improves the educative process, and guides the student to develop a strong and healthy identity. We are concerned about identity because it is essential for psychological development and since, as teachers, we should find ways to help students to get a complete human growth, we suggest working on narrative eases the student to obtain a deep knowledge, useful for class and life. In order to study student's attitude toward narration, both academically and personally, we have developed Education and Identity Narrative, we have tested and we analyze the results to keep improving the scale for further research.

Keywords: Narration, Education, Identity, Creativity, Development, Skills.

1. State of the art on teaching writing

Writing is a necessary skill to many different situations. According to Cassany:

Modern life demands to fully master writing. Who can survive in this technified, bureaucratic, competitive, literate and highly trained world without the capacity to write requests, letters and exams? Writing is settling down, little by little, in the largest part of modern human activity. From learning any profession to accomplishing tax duties or participating in social life, any of them requires to fulfill forms, send applications, express our opinion

in writing or elaborate an inform. Moreover, the job of many people (teachers, journalists, civil servants, economists, lawyers...) revolves, totally or partially, around written documents (1995, p. 13)*.

The importance of writing is based on our psychological nature. It is an essential part of us:

At the heart of human nature is the drive to make sense of our world. We do this moment by moment in interpreting our daily experiences. People construct personal, informal models of their experiences much as a scientist constructs public, formal models of phenomena. These models are comprised of symbols that exist both in the private mental world inside one's head and in the public physical world of written texts, works of art, and artifacts of all kinds (Kellogg, 1994, p. 5).

We are narrating constantly, because it is the tool we have to organize experience into a coherent vision that explains our identity and guide us on how to behave with other people and with the world we are living in. It is more and more evident that fiction narration and personal narration are very related. The tales that we read and write aren't a copy of our own lives, but fictional writing is based on the human existential themes. The "stories we tell about ourselves is how we conduct our lives—is *who we are*" (Bamberg, 2012, p. 204 ff.).

However, the educative system is not prepared to teach the writing skill. At least, the Spanish educative system is not focused on that. High-school and university curriculum seldom mentions it and when it is considered, the approach is too general. According to Cassany:

The training we have received [...] is very scarce. High-school offers essential rudiments of grammar which can't cover in any manner the complex and varied necessities of modern life. Furthermore, only specialized studies of journalism, translation or teaching contain, in a limited form, some isolated subjects about composition (1995, p. 14) *.

High-school curriculum is more focused on syntactic structures rather than on a comprehensive view of the writing process. Students receive

general information about different genres, but they aren't taught how to produce them. And it is assumed that, when students finish high-school and start university, they have the ability to write and it is no longer necessary to guide them. As Cassany mentioned, only some degrees include a few subjects on specific aspects of language.

Moreover, the Spanish educative system is too theoretical. Delmiro summarizes how literature is normally taught (2014, p. 40):

Literature is mainly approached under a historicist view (as history of periods and history of literary genders), which is connected to purely formal analysis of the texts and, on the contrary, this approach avoids an educative treatment of the pragmatic values of literary works, of multiple functionalities of the literary discourse, of the aspects related to esthetic, sense production or sociocultural factors that influence literary production and reception (Lomas y Osoro, 1991)*.

Students don't practice their reading and writing skills enough. We should find ways to revert this tendency, because they are essential abilities for educative and identity purposes. In this paper, we will focus on writing, but both skills are closely connected.

2. The importance and challenges of creativity at class

Since reading and writing processes demand creativity, we should give some ideas about the importance of creativity. We sustain that any learning process must have some degree of creativity involved: "*Process creativity* refers to the ability to apply relevant knowledge inventively to problems at hand" (Kellogg, 1994, p. 13). We tend to associate creativity to great artists that get unique works, but this represents a very little proportion of creativity. Not every creativity process is followed by a brilliant product and it doesn't matter to human growth. The main value of creativity is not in the quality of the product, but in the possibilities that it opens to human beings. It allows us to find ways to think, to communicate and to solve problems. Furthermore, it is essential to use creativity to get a meaningful learning process. However, the educative system hinders creativity because it is too rigid:

There is also a good measure of agreement that the current educational ethos is damaging to creativity. This is largely due to the

increasingly tight curricular constraints, the obsessive concern with objectives to the exclusion of broader educational aims, the intense focus on testing and measurement, and the love-affair with “efficiency” expressed in statistical terms and quick results – all of which characterise so much of what currently passes for education (Maley and Peachey, 2015, p. 8).

Teachers are aware of the need to guide student’s innovation to get positive creativity (Kapoor and Khan, 2016, p. 407) and this ability is supposed to be well-considered, because there is a great deal of agreement that it is necessary to get a meaningful learning. However, creativity is not so put in practice as we may think. When we consider the methodology of different teachers and professors, creativity is not involved in many cases. The most common situation is that assessment is based on questions which can be answered right or wrong. Since teaching requires providing grades, it is much easier to work with contents instead of with skills. When we ask students to write a text, we tend to only take into consideration whether they include some data we have provided before or not. But there is very little room to consider the way students write their texts. In this approach, it doesn’t matter whether questions are multiple choice or they ask for short answers or essays. In all these cases, they are looking for a precise answer and it is actually expected that students memorize some contents without any personal view of them. Sometimes the composition of the text is assessed, but mistakes are penalized instead of teaching the way to organize an understandable text.

We can distinguish creative learning, as part of active learning, from rote learning. Although there is a general idea that creativity is positive to learning process, there are still some prejudices against it. One of them is to consider that it is the opposite to order. Creative learning is more demanding than rote learning and it is harder to guide the learning process, but: “Creativity is born of discipline and thrives in a context of constraints” (Maley and Peachey, 2015, p. 8). Creativity is a systematic process to find new answers to common problems. Creativity is not immediate and, when we try something new, mistakes are involved; but it is the path to construct a really personal knowledge. This is why creativity is so hard to foster, but also why it constructs a very deep and strong knowledge. Creativity is an essential ability in human existence. Human beings face new situations all the time and they use creativity to find ways

to cope with them. In addition, creativity is essential to any communication process, because we have to find the precise form to express the ideas and feelings we are having constantly (Maley and Peachey, 2015, p. 9). Besides, creativity has further implications on teaching. According to Judit Fehér (2008), creativity is the base for language, helps to making up for lack of language, is necessary for the learning process, is motivating, improves self-esteem, leads to genuine communication and co-operation, improves classroom work and is an important skill in real life. Therefore, creativity must be considered in any learning process (Maley and Bolitho, 2015, p. 235).

To sum up, our educative system lacks enough tools to teach writing and to spur creativity. We consider that these aspects are very connected and it is necessary to include them together in the curriculum.

3. Writing and identity

Writing is not only necessary for teaching purposes, but for psychological development. Each person has to create an own identity that defines their entire life in the following way: “the single most important system of symbols for expressing and negotiating identities is language” (De Fina, 2011, p. 267). Language is essential to the whole life of human beings, because it is the tool that we use to manage every single experience. When we are born, we are fully opened to experience. Although each of us has some character traits from the beginning, the way we feel, we think and we behave is not defined. We can develop different identities potentially. The more experiences we have, the more we define an own way of feeling about ourselves, other people and the world that surrounds us; we define our own views; and we find a specific way of behaving. Each of us has to construct oneself, because it “has been proven that subject is not an *a priori* essence. Subject is closer to a simulation or a linguistic and cultural fiction (mainly built from narrative strategies and, therefore, there is no kind of ontological consistency)” (Roca, 2003, p. 14)*. Ricoeur has defended that the subject uses discourse “to construct oneself and, simultaneously, the subject constructs a world as an object. Therefore, this paradoxical status consists of being producer and product of their discourse at the same time” (Roca, 2003, 14)*. We consider that teachers should include identity as one of the purposes of their subject. On the one hand, it is widely supported that identity affect the way we learn languages (Lee, 2016, p. 389). On the other hand, we are educating people not only to get knowledge, but

to improve their personalities and to become self-confident, intellectually and emotionally eager and happy people.

Identity is constantly constructed through discourse. In this sense, we may talk about “identity in discourse” and “identity in practice” to refer to the linguistic process that shapes our personality (Kanno and Stuart, 2011, p. 238). Each person experiences some objective situations (*facts*), but these are not the most important to create an identity. The relevant aspects to human experience are set by the way each person narrates their experiences (*narration*). Bamberg considers the possibility that “actual events are not that relevant; and more relevant is what they stand for, i.e., how they connect with other events and how they differentiate *ourselves* as special and unique (or as everyday and mundane)” (2011, p. 4). We construct our identity with both: real experiences and narrations (whether we read them or we write them). Two people can experience the same situation, but they tend to express and feel in a different manner. The cause for this difference is the use of words of each of them. The personal use of words constructs narratives and narratives become identity. In other words, each of us has a unique identity due to the personal use of words. This is applicable to reading and writing processes. When we read, “The same text—the physical text comprised by public, consensual symbols—renders a possible infinite number of interpretations—comprised by the private, personal symbols of each reader’s mental experience” (Kellogg, 1994, pp. 8-9); and when we write, each one creates their own narratives.

In this sense, Ricoeur “proves how human time is formed in the intersection (or ensembled perception) of historic time (cosmogonic) and the time of fiction, unlimited opened” (Roca, 2003, p. 53)*. The way we experience time is a combination of real facts and narrations of real facts or imagined stories. “Our identity is built in this constant reading that allows the transfiguration of our life [...] Our manner of building ourselves is made out of recreating and reshaping with readings, signs, games...” (Roca, 2003, p. 54)*.

Writing is something very necessary to construct a personal view of oneself, the others and the world. “Writers have made explicit to varying degrees the process by which a text becomes their own, or to use terminology often adopted by writers themselves, by which they ‘find a voice’ or make a text authentic” (Spiro, 2015, p. 1). Students don’t need to become professional writers, but they need to form their personality and writing is an excellent tool to do so.

Teachers' purpose is not only to improve students' curricular skills, but to help students to develop their whole identity. Narrative allows us to do both: to teach contents and to help human development. Shkedi sustains that "narratives help us to interpret the world (Gudmundsdottir, 1995). People usually encode their experiences in narrative form and they characteristically use stories to explain and justify their thinking and actions" (2004, p. 90). Narrating is a core ability of everyday life and we, as teachers, are able to contribute to it. Moreover, it is the instrument we use to think or, in other words, "narrating enables speakers/writers to disassociate the speaking/writing self, and thereby take a reflective position vis-a-vis the self as character in past or fictitious time-space, make those past (or imagined) events relevant for the act of telling (a bodily activity in the here-and-now)" (Bamberg, 2011, p. 5). We use narrations to process every situation: past events and future plan actions, real or imagined.

Furthermore, we must focus on the way students communicate because they build a "referential world (of what the story is about) is constructed as a function of the interactive engagement, where the way the referential world is put together points to how tellers 'want to be understood'" (Bamberg, 2011, p. 8). Communication skills are essential to the construction of meaning, to transmit information and to be understood by other people. We are using narratives all the time (to communicate, to understand ourselves, to think about past and future events...) and, in some occasions, we write these narratives. Writing is a complex skill that we should study in all its aspects in order to teach it comprehensively.

To conclude this section, we may say that narration is involved in all human aspects. "With narration, thus defined, life transcends the animalistic and unruly body; and narration gains the power to organize unorganized material into what Punday (2003) calls 'human temporality': the answer to non-human, a-temporal, and discontinuous chaos" (Bamberg, 2010, p. 10). Narration is part of any educational approach that aspires to a complete human growth. For this reason, we should tell stories to students and ask them for stories applied to the subject we teach.

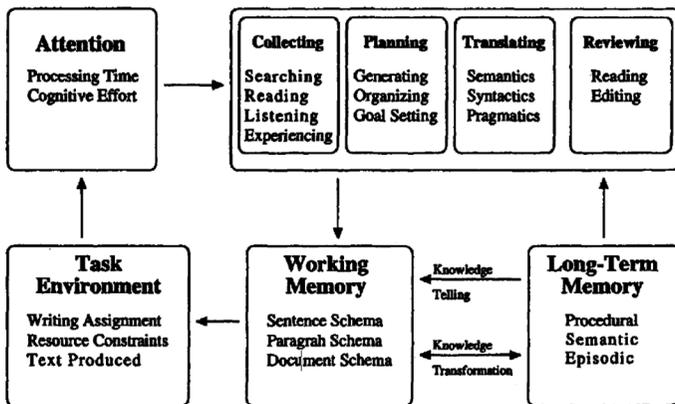
4. Writing skill

Human beings learn language in social interactions. We learn oral language first and it is strongly linked to the situation where it takes places. The more we communicate language, the more language moves from being exclusively an external instrument to share information to become an

internal tool which the individual can use to think. Language is mainly contextual at the beginning and it evolves to be personal (Petrick, 1995, p. 7). “Communicating through written text demands a translation from one type of symbol—the personal and private—to another—the cultural and public” (Kellogg, 1994, pp. 6-7). We learn from social experience what Bereiter and Scardamalia name *knowledge telling*. This communication is mainly oral and limited to the pragmatic situations where unplanned social conversations take place. In order to express more complex messages, it is necessary to study carefully the elements of language and how to compose them. Bereiter and Scardamalia refer to it as *transforming knowledge*. This effort improves analytical capacities (Wågsås, 2012, p. 38).

It is very common that narrators express that they learned to tell stories when they were kids out of the stories adults told them. Although it is obvious that we need other people to learn how to narrate, writing is often perceived as an individual task. Most of the writing is done alone and, when teachers ask for cooperative writing, they don’t usually show how to organize the process. In these cases, students normally divide the task, write it individually and, finally, put everything together. We as teacher should consider ways to teach cooperative writing to improve both: the ability to express simple messages (knowledge telling) and the ability to compose words in a more precise manner (transforming language).

Writing involves different cognitive processes: attention and memory (working memory and long term memory) and it requires different steps to accomplish it. Kellogg establishes four steps (collecting, planning, translating and reviewing):



Cognitive components of writing skill (Kellogg, 1994: 26)

Kellogg synthesizes that: “Writing and other meaning-making activities depend on the component processes of collecting knowledge, planning ideas, translating ideas into text or other consensual symbols, and reviewing ideas and text” (1994, p. 25). The writing skill is a very wide subject and we won’t go into detail on the whole process in this paper. We want to set the main aspects of narrative in education and identity for further research. However, we point to the complexity of writing process and the need to ease it. The more creative a task is, the more possibilities there are to meet obstacles on how to continue. As students are not used to express themselves in a personal way, we have to help them to find all the necessary materials. Rodari sustains that writing is like a stone thrown into a pond:

It is not much different with a word, thrown by chance into the mind producing waves on the surface and in the depths. It provokes an infinite series of chain reactions and, as it falls, it evokes sounds and images, analogues and recollections, meanings and dreams, in a movement that touches experience and memory, the imagination and the unconscious, and is complicated by the fact that the mind itself does not react passively, but intervenes continually to accept and reject these representations, to connect and censor them, construct and destroy them (1996, p. 5).

We have to find ways to stimulate students to start and keep writing throughout all the obstacles.

5. Education and Identity Narration survey

So far, we have argued that narration is very valuable to teach any subject, but we need to study it empirically to have an objective and replicable knowledge about it. The first step to do it is to develop an instrument to measure the perceived benefits of narration in education and identity. We want to know students attitude toward narration, whether they consider that it is useful for class and life or not. To this purpose, we have developed a pilot Likert scale. We named it Education and Identity Narration survey. The original scale was composed by twenty-one items about narration (Annex 1). They were meant to ask for three different aspects of language:

- Communicative skills. They refer to the self-perception of reading and writing abilities. Survey respondents have to evaluate their

general skills to handle texts. It was measured by items 1, 4, 10 and 20.

- Narrative theory, necessary concepts to understand any written communication. This includes Story (theme developed), Voices (identity of the author, the reader, the narrator and others characters) and Tale (structure of the text). It was measured by items 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19 and 21.
- Composition, all the syntactic and semantic considerations to understand and to express properly a text. It was measured by items 8, 9, 14, 15 and 16.

Since this a pilot study, we didn't pretend to distinguish different factors, but we constructed the scale with these three groups to cover as much aspects of narration as possible in a short survey. It can be argued that some of these items could belong to a group other than that we are considering above, because all three groups are closely related. In any case, it isn't relevant for the study, because the three aforementioned groups of items are just means to approach narrative in an objective manner. We mention them to draw the theoretical concepts we considered to construct items. We can split communicative skills items from the rest more clearly. Communicative skills items ask for self-evaluation. By contrast, narrative theory and composition items form the attitude towards narration. However, the last ones measure how much students value narration for their learning process and for developing their own identity. The current research of communicative skills items don't provide enough information to be interpreted. More precise questions would have been necessary. Therefore, we will focus the analysis on attitude towards narration items (narrative theory and composition).

The survey was answered by 60 freshmen students from the B.A. of Translation and Interpretation of Universidad Rey Juan Carlos (Annex 2). The group was composed by 49 women and 11 men. The age ranked from 18 to 35 years old, although most of them gathered in the younger part of the range. 90% of them were between 18 and 22. In most cases, their mother tongue was Spanish (52 cases) and 8 students had another mother tongue. It would be interesting to analyze the different approaches to narrative between natives and foreign learners, but we haven't a large enough sample to get significant results. Students answered the survey at the end of the subject Spanish Language II.

Students had to value their agreement to the items of Education and Identity Narrative survey from 1 to 5. In order to check that students really express their views, some items are reversed. The direct items (2, 8, 9, 12, 14, 17, 19 and 21) consider positive attitude, where the higher the number chosen, the better attitude towards narrative. However, reverse items (3, 5, 6, 7, 11, 13, 15, 16 and 18) measure negative attitude, where the higher the number chosen, the worse attitude. It is expected that if one student tend to choose high numbers in direct items, he or she will choose low figures in reverse items. In order to verify it, we have formed two groups according to the sum of their answers to the survey. Those who have the 25% lower totals represent the lower attitude toward narration, while those who have 25% higher total represent the higher attitude toward narration. According to percentiles, the first group is formed by the students with totals lower than 69 and the second by those with totals higher than 78 (Annex 3). Then, we have compared both groups to assess if items distinguish between them (Annex 4). According to statistic theory, one item distinguishes between low attitude and high attitude if the probability to two tailed checking is lower than 0.05. This criterion is met by the items 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19.

Finally, we have studied the Reliability of the scale to consider if measures of narrative attitude are precise (Annex 5). Reliability correlates each item with the total. It is normally considered that item-total correlation is positive from 0.35 to 1. Items 6, 8, 11, 12, 15, 16, 18 are among this range. Therefore, these items are sensitive to differentiate between students with low attitude toward narrative from students with high attitude. We also have to consider Cronbach's Alpha Reliability because it reflects the precision with which the whole survey measures attitude toward narrative. We got 0.631, which is not enough for empirical purposes. For this reason, we had to refine the survey. Annex 6 shows the T Scale and Reliability. We have chosen those items which have T Scale under 0.05 or/and satisfactory Reliability data. We can see that in many cases good T Scale results coincide with high Reliability. Therefore, we have formed a new survey with the items 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18 and 19. The refined survey has 0.737 Cronbach's Alpha Reliability, which is a satisfactory level of accuracy (Annex 7). All of the refined items show good results, because if we deleted them, Reliability would decrease or would keep in similar numbers. This means all of them contribute to measuring precisely.

This pilot version of Education and Identity Narrative survey provides us with a tool to study the attitude towards narration. The chosen items are able to distinguish this aspect significantly and reliably. Moreover, we provide an empirical approach to narration to study it in an objective manner.

Conclusions

We have provided a general view to the importance of narration. The educative system lacks in many cases systematicity to teach communicative skills –especially we don't usually teach the writing skill in detail. There is agreement that this is important and also it is more and more sustained that education must include creativity. Nevertheless, this theoretical cluster of ideas isn't put in practice as much as it should be. This paper synthesizes some important aspects about narrative. Narrative is a part of creative learning and helps us to get a meaningful learning, which improves the educative process and guides the student to develop a strong and healthy identity. For all these reasons, teachers should use narrative to foster a complete learning process. Finally, we have developed Education and Identity Narrative survey to support scientifically the importance of narrative. This scale is a precise (two tailed checking below 0.05) and reliable (Cronbach's Alpha 0.737) tool to measure the attitude toward narrative that should be replicated in following studies. It is necessary to keep studying the attitude of students in order to transmit the value of narration to students. The results of Education and Identity Narrative survey in further studies will provide us with objective information to improve our educative approach.

*The translation to English has been done for this paper. The original texts are in Spanish.

References

1. Bamberg, M.: Who Am I? Narration and Its Contribution to Self and Identity. *Theory and Psychology*, 21(1), pp. 1–22 (2011).
2. Bamberg, M.: Why Narrative. *Narrative inquiry*, 22(1), pp. 202-210 (2012).
3. Bereiter, C.; Scardamalia, M.: *The Psychology of Written Composition*. Routledge (2009).
4. Cassany, D.: *La cocina de la escritura*. Anagrama (1995).

5. De Fina, A.: Discourse and Identity. Van Dijk, T. A. (Ed.): *Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. Sage publications (2011).
6. Delmiro Coto, B.: Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, pp. 30-45. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=632 (March 2014). Accessed 9 April 2017.
7. Fehér, J.: Creativity in the Language Classroom. *Teaching English*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (2008). Accessed 9 April 2017.
8. Hansika, K.; Azizuddin, K.: The Measurement of Negative Creativity: Metrics and Relationships. *Creativity Research Journal*, 28(4), pp. 407-416 (2016).
9. Kanno, Y.; Stuart, C.: Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(2), pp. 236-252 (2011).
10. Kellogg, R. A.: *The Psychology of Writing*. Oxford University Press (1994).
11. Lee Young, J.: Letting the Story Out: Drawing on Children's Life Stories and Identities to Help Them Read Beyond and Enhance Their Comprehension. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(6), pp. 389-403 (2016).
12. Maley, A.; Bolitho, R.. Creativity.: *ELT Journal Advance Access*. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/69/4/434> (2015). Accessed 9 April 2017.
13. Maley, A.; Peachey, N.: *Creativity in the English Language Classroom*. British Council (2015).
14. Nunan, D. (Ed.): *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill (2003).
15. Petrick Steward, E.: *Beginning Writers in the Zone of Proximal Development*. Routledge (1995).
16. Roca Sierra, M.: *La construcción del sujeto en la narrativa española actual*. Fundación Universitaria Española (2003).
17. Rodari, G.: *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories*. Teacher and writers collaborative (1996).
18. Shkedi, A.: Narrative Survey: Methodology for Studying Multiple Populations. *Narrative inquiry*, 14(1), pp. 87-111 (2004).

19. Spiro, J.: Writing the Self: Creative Writing and the Search for Authenticity. *Humanizing language teaching*, 17(2). <http://www.hlomag.co.uk/apr15/less01.rtf> (April 2015). Accessed 9 April 2017.
 20. Wågsås Afdal, H.: *Constructing Knowledge for the Teaching Profession. A Comparative Analysis of Policy Making, Curricula Content, and Novice Teachers' Knowledge Relations in the Cases of Finland and Norway* (doctoral dissertation). University of Oslo (2012).
-

Annex 1.

Spanish version

1. Mi comprensión lectora antes de la asignatura era muy deficiente.
1 2 3 4 5
2. La identidad narrativa me ayuda a comprender a los demás mejor.
1 2 3 4 5
3. La narrativa es insuficiente para explicar el lenguaje en su conjunto.
1 2 3 4 5
4. Mi expresión escrita después de la asignatura es excelente.
1 2 3 4 5
5. La identidad narrativa es una teoría sin uso práctico.
1 2 3 4 5
6. La teoría narrativa es un estorbo para leer con naturalidad.
1 2 3 4 5
7. La identidad narrativa es innecesaria para comprender y escribir textos.
1 2 3 4 5
8. El estudio de los géneros textuales me ayuda a leer con más facilidad.
1 2 3 4 5
9. Las palabras concretas que usa un autor muestran su forma de percibir un tema.
1 2 3 4 5
10. Mi comprensión lectora después de la asignatura es excelente.
1 2 3 4 5
11. La teoría narrativa tiene poco que ver con la práctica escrita.
1 2 3 4 5
12. El conocimiento de narrativa me ayudará a entenderme mejor.
1 2 3 4 5

13. Las obras narrativas son solo una forma de entretenerse.
1 2 3 4 5
14. El tipo de oraciones que usa un autor muestran su forma de percibir un tema.
1 2 3 4 5
15. Analizar las palabras que emplean las personas es un estorbo a la hora de conocerlas.
1 2 3 4 5
16. El estudio de los géneros textuales hace más complicada la redacción de textos.
1 2 3 4 5
17. Los conocimientos sobre narración me servirán en mi desempeño profesional.
1 2 3 4 5
18. La forma con la que escribo no depende de mi personalidad.
1 2 3 4 5
19. Las obras narrativas me hacen pensar acerca de mi propia vida.
1 2 3 4 5
20. Mi expresión escrita antes de la asignatura era excelente.
1 2 3 4 5
21. Las personas conocemos el mundo a través de las narraciones.
1 2 3 4 5

Translated version

1. My reading comprehension before the subject was very deficient.
1 2 3 4 5
2. Narrative identity helps me to understand better other people.
1 2 3 4 5
3. Narrative is insufficient to explain the whole language.
1 2 3 4 5
4. My writing expression after the subject is excellent.
1 2 3 4 5
5. Narrative identity is a theory without practical use.
1 2 3 4 5
6. Narrative theory is an obstacle to reading naturally.
1 2 3 4 5

7. Narrative identity is unnecessary to understand and to write texts.

1 2 3 4 5

8. The study of literary genders helps me to read more easily.

1 2 3 4 5

9. The precise words that an author uses show his or her form of perceiving a topic.

1 2 3 4 5

10. My reading comprehension after the subject is excellent.

1 2 3 4 5

11. Narrative theory has little relation with writing practice.

1 2 3 4 5

12. The knowledge of narrative will help me to know myself.

1 2 3 4 5

13. Narrative works are just a form of entertainment.

1 2 3 4 5

14. The kind of sentences an author uses shows his or her form of perceiving a topic.

1 2 3 4 5

15. To analyze the words that people use is an obstacle when you want to know them.

1 2 3 4 5

16. The study of gender of texts complicates the writing of texts.

1 2 3 4 5

17. Knowledge about narration will be useful on my professional performance.

1 2 3 4 5

18. The way I write doesn't depend on my personality.

1 2 3 4 5

19. Narrative works make me think about my own life.

1 2 3 4 5

20. My writing expression before the subject was excellent.

1 2 3 4 5

21. Human beings know the world through narrations.

1 2 3 4 5

Annex 2. Group information

Sex					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Woman	49	81.7	81.7	81.7
	Man	11	18.3	18.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Age					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18	15	25.0	25.0	25.0
	19	18	30.0	30.0	55.0
	20	8	13.3	13.3	68.3
	21	7	11.7	11.7	80.0
	22	6	10.0	10.0	90.0
	23	2	3.3	3.3	93.3
	29	1	1.7	1.7	95.0
	32	1	1.7	1.7	96.7
	33	1	1.7	1.7	98.3
	35	1	1.7	1.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Mother tongue					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Spanish	52	86.7	86.7	86.7
	Another language	8	13.3	13.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Annex 3. Percentiles

Statistics		
Total		
N	Valid	60
	Missing	0
Percentiles	25	69.0000
	75	78.0000

Annex 4. T Scale

Independent Samples Test										
F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Item1	Equal variances assumed	3.170	.084	-1.155	32	.257	-.353	.306	-.976	.270
	Equal variances not assumed			-1.155	24.837	.259	-.353	.306	-.983	.277
Item2	Equal variances assumed	.491	.489	-.720	32	.477	-.176	.245	-.676	.323
	Equal variances not assumed			-.720	29.665	.477	-.176	.245	-.677	.325
Item3	Equal variances assumed	4.561	.040	.000	32	1.000	.000	.306	-.624	.624
	Equal variances not assumed			.000	30.325	1.000	.000	.306	-.625	.625
Item4	Equal variances assumed	.002	.966	-1.814	32	.079	-.588	.324	-1.249	.072
	Equal variances not assumed			-1.814	31.995	.079	-.588	.324	-1.249	.072
Item5	Equal variances assumed	1.940	.173	-2.937	32	.006	-1.000	.340	-1.694	-.306
	Equal variances not assumed			-2.937	27.951	.007	-1.000	.340	-1.697	-.303
Item6	Equal variances assumed	.767	.388	-3.636	32	.001	-1.176	.324	-1.835	-.517
	Equal variances not assumed			-3.636	31.991	.001	-1.176	.324	-1.835	-.517
Item7	Equal variances assumed	4.345	.045	-3.161	32	.003	-1.118	.354	-1.838	-.397
	Equal variances not assumed			-3.161	26.821	.004	-1.118	.354	-1.843	-.392

F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Item8	Equal variances assumed	.013	.911	-1.849	32	.074	-.706	.382	-1.484	.072
	Equal variances not assumed			-1.849	31.993	.074	-.706	.382	-1.484	.072
Item9	Equal variances assumed	1.352	.254	-3.222	32	.003	-.824	.256	-1.344	-.303
	Equal variances not assumed			-3.222	29.390	.003	-.824	.256	-1.346	-.301
Item 10	Equal variances assumed	.042	.839	-1.123	32	.270	-.412	.367	-1.159	.335
	Equal variances not assumed			-1.123	31.553	.270	-.412	.367	-1.159	.336
Item 11	Equal variances assumed	.839	.366	-2.954	32	.006	-.706	.239	-1.193	-.219
	Equal variances not assumed			-2.954	29.551	.006	-.706	.239	-1.194	-.218
Item 12	Equal variances assumed	1.674	.205	-2.393	32	.023	-.765	.319	-1.415	-.114
	Equal variances not assumed			-2.393	29.135	.023	-.765	.319	-1.418	-.111
Item 13	Equal variances assumed	.856	.362	-2.786	32	.009	-.824	.296	-1.426	-.221
	Equal variances not assumed			-2.786	30.793	.009	-.824	.296	-1.427	-.221
Item 14	Equal variances assumed	.737	.397	-.961	32	.344	-.353	.367	-1.101	.395
	Equal variances not assumed			-.961	26.764	.345	-.353	.367	-1.107	.401

F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Item 15	Equal variances assumed	3.072	.089	-4.311	32	.000	-1.471	.341	-2.165	-.776
	Equal variances not assumed			-4.311	28.046	.000	-1.471	.341	-2.169	-.772
Item 16	Equal variances assumed	.701	.409	-4.298	32	.000	-1.235	.287	-1.821	-.650
	Equal variances not assumed			-4.298	31.279	.000	-1.235	.287	-1.821	-.649
Item 17	Equal variances assumed	.184	.671	-1.735	32	.092	-.471	.271	-1.023	.082
	Equal variances not assumed			-1.735	31.929	.092	-.471	.271	-1.023	.082
Item 18	Equal variances assumed	13.232	.001	-3.920	32	.000	-1.294	.330	-1.967	-.622
	Equal variances not assumed			-3.920	20.247	.001	-1.294	.330	-1.982	-.606
Item 19	Equal variances assumed	1.289	.265	-2.083	32	.045	-.882	.424	-1.745	-.019
	Equal variances not assumed			-2.083	29.791	.046	-.882	.424	-1.748	-.017
Item 20	Equal variances assumed	.452	.506	.959	32	.345	.353	.368	-.397	1.102
	Equal variances not assumed			.959	31.961	.345	.353	.368	-.397	1.102
Item 21	Equal variances assumed	.099	.755	-1.787	32	.083	-.529	.296	-1.133	.074
	Equal variances not assumed			-1.787	31.271	.084	-.529	.296	-1.134	.075

Annex 5. Original reliability

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.631	21

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	70.92	45.908	.077	.635
Item2	69.33	45.650	.167	.625
Item3	69.88	49.901	-.259	.666
Item4	69.72	44.783	.158	.626
Item5	68.97	43.423	.217	.620
Item6	68.98	41.237	.461	.590
Item7	68.90	42.871	.219	.620
Item8	69.52	41.881	.357	.601
Item9	68.63	44.575	.245	.617
Item10	69.43	47.301	-.051	.652
Item11	69.05	43.235	.393	.604
Item12	69.48	41.440	.396	.596
Item13	68.85	42.977	.309	.609
Item14	68.98	46.898	-.017	.647
Item15	68.78	40.613	.380	.595
Item16	68.93	40.843	.458	.588
Item17	68.77	45.267	.133	.629
Item18	68.45	39.642	.529	.577
Item19	68.97	42.338	.279	.611
Item20	69.72	49.122	-.182	.667
Item21	69.40	43.024	.335	.606

Annex 6. T Scale and Original Reliability

T Scale	Original Reliability
5	
6	6
7	
	8
9	
11	11
12	12
13	
15	15
16	16
18	18
19	

Annex 7. Refined Reliability

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.737	12

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item5	40.97	33.389	.184	.744
Item6	40.98	31.237	.451	.710
Item7	40.90	30.736	.361	.722
Item8	41.52	32.525	.279	.731
Item9	40.63	34.168	.234	.734
Item11	41.05	32.353	.462	.713
Item12	41.48	30.966	.428	.712
Item13	40.85	32.333	.340	.723
Item15	40.78	29.156	.500	.701
Item16	40.93	30.741	.462	.708
Item18	40.45	29.642	.540	.697
Item19	40.97	32.304	.257	.736

Los Webinarios como estrategia para la transferencia e intercambio del aprendizaje entre universidad y comunidad

Proyecto en curso

Jessica L. Tipantuña

Centro de Educación Continua, Escuela Politécnica Nacional,
Ladrón de Guevara E11-253 Quito, Ecuador

jtipantuna@cec-epn.edu.ec

Resumen. Esta investigación procura evaluar la eficacia de los webinarios, implementados por el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional, como estrategia de transferencia e intercambio del aprendizaje entre universidad y comunidad, en temáticas actuales y acordes a las necesidades sociales, en el marco de vinculación con la comunidad. Como principales resultados constan que desde el año 2013 al 2016, se ha capacitado gratuitamente al sector productivo del país a 1284 participantes, por medio de la formación en vivo o Live-Learning, anualmente 300 personas se certifican en temas de su interés. Más del 50% de las personas encuestadas valoraron como excelente la planificación y organización, el 75 % manifestó que cumplió con sus expectativas y el 99% que volvería a participar en otros webinarios. 215 participantes realizaron el cuestionario de evaluación de aprendizajes y se demostró que los webinarios favorecieron a mejorar los conocimientos y aptitudes de los participantes.

Palabras clave: Webinarios, Transferencia e Intercambio del Aprendizaje, Live-Learning, Vinculación, Escuela Politécnica Nacional.

1. Introducción

El rol de las universidades también debe enfocarse en servir a la comunidad, como una de las aristas indispensable para el desarrollo de la sociedad y el desarrollo integral de sus miembros, los webinarios se presentan como una estrategia de capacitación gratuita, masiva y en respuesta a las necesidades de la sociedad que trasciende más allá de la transferencia de conocimientos al intercambio de aprendizajes de los profesionales en los diferentes sectores, a través de experiencias de capacitación virtual que

promueven la utilización de las TIC's. En este marco, la Universidad responde a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional, en ámbitos de formación continua.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados más relevantes referidos a la eficacia de los webinarios, implementados por el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional desde el año 2013, como estrategia de transferencia e intercambio del aprendizaje entre universidad y comunidad.

Comprende la información conceptual y legal sobre la promoción de proyectos que buscan la vinculación de la universidad con la comunidad y la implementación del plan de webinarios. En un segundo apartado se topa la metodología empleada y el análisis de resultados de la implementación.

Finalmente se presentan las conclusiones y futuros trabajos que se pueden originar de esta investigación.

2. La universidad y vinculación con la comunidad

La vinculación social universitaria es considerada como [1], “la colaboración entre la universidad y los distintos grupos de la sociedad (comunidades) a nivel local, nacional o internacional, con el fin de alcanzar beneficios mutuos y propiciar el bien común”.

En este contexto el rol de la universidad trasciende a servir a la comunidad por medio de proyectos o programas que garanticen el desarrollo de los diversos sectores sociales que contribuyen al crecimiento de la sociedad. Los programas de vinculación social son vistos como [2], “iniciativas de largo plazo creadas con el propósito de atender necesidades permanentes o recurrentes del medio externo, y/o lograr transformaciones significativas. Los programas pueden incluir actividades que se realizan en forma continua, pero también pueden servir de marco para proyectos de vinculación, los cuales tienen productos y plazos definidos”.

La normativa legal ecuatoriana con respecto a la vinculación de las universidades ecuatorianas con su entorno, expone [3], en el Reglamento de Régimen Académico, Artículo 82.- Vinculación con la sociedad y educación continua.- La vinculación con la sociedad hace referencia a los programas de educación continua, investigación y desarrollo, y gestión académica, en tanto respondan, a través de proyectos específicos, a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional.

Las instituciones de educación superior deberán crear obligatoriamente instancias institucionales específicas para planificar y coordinar la vinculación con la sociedad, a fin de generar proyectos de interés público.

Entonces la universidad debe promover el desarrollo de actividades de vinculación en diferentes ámbitos, y uno de ellos, es el fortalecimiento de la formación profesional y actualización de conocimientos considerando las necesidades de los diferentes sectores sociales y sobre todo los sectores que se encuentran en una situación de desventaja para hacer frente a los problemas que les plantea la vida o la sociedad.

En correspondencia con el compromiso que el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional mantiene con el desarrollo y crecimiento del sector productivo del país, ha venido gestionando proyectos encaminados al desarrollo de la vinculación con la colectividad a través de experiencias de capacitación virtual que promueven la utilización de las TIC's en los procesos de transferencia e intercambio de aprendizajes.

2.1 Los webinarios como estrategia de transferencia e intercambio de aprendizajes

Los webinarios son seminarios o conferencias online, que se transmiten de manera sincrónica por medio de plataformas de videoconferencia, que hacen posible que el experto o conferencista pueda exponer una temática con un público que se encuentra disperso en diferentes lugares, pero que pueden interactuar al instante, entre ellos y con el experto.

Los webinarios se enmarcan en la tendencia del Live-Learning, un paradigma de aprendizaje virtual, que por medio del uso de la tecnología, principalmente plataformas de videoconferencia, se puede llevar a cabo un proceso de enseñanza dinámico, flexible, guiado y adaptativo al estudiante.

De esta manera los webinarios son herramientas potenciales para la transferencia del aprendizaje, como tal la transferencia se produce cuando lo aprendido en un contexto se puede aplicar en otro provocando impacto en el desempeño.

El intercambio del aprendizaje se suscita cuando el conocimiento adquirido no solo permite mejorar el desempeño de un individuo, sino, que este conocimiento puede ser compartido para mejorar la puesta en práctica de otros profesionales.

La finalidad del webinar es que el experto en la temática exponga sus conocimientos de nivel praxítico a un grupo de individuos interesados en adquirir nuevos conocimientos que puedan ser aplicados en su

contexto, durante el webinar, estos individuos puedan interactuar con el experto por medio de las herramientas de comunicación que presentan las plataformas de videoconferencia, preguntando y satisfaciendo sus dudas, además sea posible evaluar los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo evaluar el grado de satisfacción de los asistentes.

El material utilizado por el experto y el video de la grabación de la ejecución debe ser compartido a los asistentes y publicado en medios donde se pueda difundir e intercambiar este aprendizaje a la comunidad.

2.2 Implementación de los webinarios

El Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional (CEC-EPN); a través, de la Unidad de Educación Virtual, desde el año 2013, viene desarrollando webinarios en temáticas acorde a las necesidades de la comunidad, lo que ha permitido que la universidad contribuya a mejorar los conocimientos y aptitudes del sector productivo del país, de manera gratuita y masiva, por medio de la formación en vivo o Live-Learning.

Los webinarios son gratuitos por cuanto el participante no cancela ningún valor económico y masivo ya que las inscripciones son abiertas a toda la comunidad y pueden inscribirse todas las personas que tengan interés en la temática.

Desde el año 2013 al 2016, anualmente se realizaron 8 webinarios de acuerdo a la planificación, previamente los temas fueron derivados del diagnóstico de necesidades de capacitación, con el cual se elaboró un cronograma de ejecución para el plan anual.

Previo a la ejecución de cada webinar se realizó: la planificación de la ejecución, diseño de materiales didácticos para la exposición del experto, guion de intervención del moderador, formato de inscripción y promoción en el sitio web del CEC-EPN y redes sociales. En esta etapa intervino un equipo técnico que configura la clase y sube los recursos a la plataforma y un equipo pedagógico que revisa, valida y propone mejoras para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

La ejecución de los webinarios se llevó a cabo en la plataforma de videoconferencia WizIQ, intervinieron: el experto en el tema, el moderador, soporte técnico y los participantes inscritos.

Los participantes pudieron comunicarse e interactuar con el experto durante la videoconferencia por medio de las herramientas de comunicación de la plataforma, especialmente el chat, en la misma plataforma se

colocó la encuesta de satisfacción para que los participantes la desarrollen y el cuestionario de evaluación de conocimientos desde el año 2016, para aquellos que deseaban obtener su certificado, este cuestionario estuvo habilitado durante 7 días desde la ejecución del webinar, en los años anteriores se otorgó un certificado de participación a todos los asistentes.

Los participantes que obtuvieron un puntaje en la evaluación igual o superior a 7 puntos sobre 10 se les otorgaron un certificado de aprobación.

Para consolidar el intercambio del aprendizaje se envió el material del experto y la grabación de la videoconferencia a todos los participantes y se publicó el video en el canal de YouTube del CEC-EPN.

Las estrategias de implementación de webinarios se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias de implementación de webinarios

Etapa	Actividad	Recurso
Diagnóstico de necesidades	Estudio de necesidades de capacitación Análisis de temáticas	Encuestas a público destinatario Plan anual de webinarios
Organización previa	Diseño del material didáctico con el experto Elaboración de la presentación y guion de intervención Diseño gráfico de la publicidad Promoción e inscripciones Creación de la clase en la plataforma Planificación de la ejecución	Material didáctico y de presentación Guion de ejecución Publicidad en el sitio web y redes sociales Formulario de inscripción Plataforma WizlQ Formato de planificación
Ejecución	Prueba técnica de funcionamiento y soporte Bienvenida y presentación Intervención del experto Intervención de los participantes Solventar dudas Conclusiones Promoción de próximos webinarios	Herramientas de la Plataforma WizlQ Moderador Experto Chat participantes Experto Moderador Moderador
Evaluación	Evaluación de conocimientos adquiridos Evaluación de la satisfacción	Cuestionario de evaluación Encuesta de satisfacción
Certificación, informe y publicación	Elaboración y envío de certificados Elaboración del informe final Envío de materiales y grabación del webinar. Publicación del video del webinar	Certificados de aprobación Formato de informe final Video del webinar y material del experto Canal de You Tube

3. Metodología y Resultados

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación fue de tipo exploratorio–descriptivo. Los resultados obtenidos fueron producto de las estadísticas de la plataforma de videoconferencia, encuestas de satisfacción y cuestionarios de evaluación de conocimientos que fueron realizadas por los participantes después de cada webinar.

Desde el año 2013 al 2016 se capacitaron 1284 personas, en el siguiente gráfico se muestra el total de personas que participaron por año. Esta cantidad representa el total de participantes de los 8 webinarios que se realizaron en cada año.

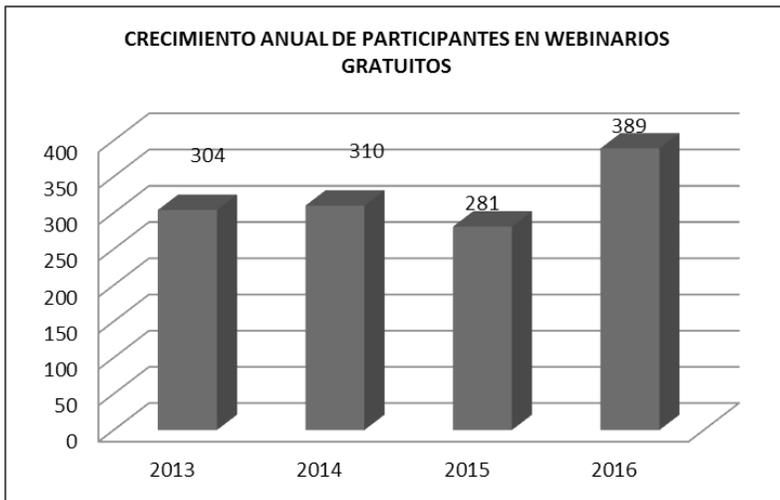


Fig. 1. Gráfica comparativa del crecimiento anual de participantes en webinarios 2013-2016

A través de la encuesta de satisfacción se han obtenido los siguientes resultados, en promedio de los tres años en cada una de las categorías evaluadas.

En la categoría de planificación, organización y gestión del webinar el 53,48% de participantes consideraron que es excelente y el 37,97 % manifestó que es muy buena, lo cual determino que el 91,45% considere que la gestión realizada por el equipo responsable de la organización y ejecución de webinarios es satisfactoria, sin embargo en el 2017 el propósito es subir este porcentaje promoviendo nuevas estrategias y herramientas de Live-Learning para la implementación.

En el siguiente gráfico se muestran los resultados de satisfacción en la categoría de planificación, organización y gestión de webinarios.

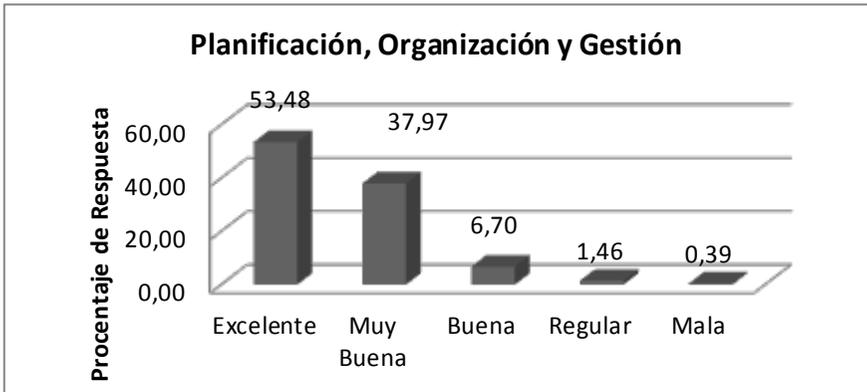


Fig. 2. Gráfica de satisfacción de los participantes en la categoría de planificación, organización y gestión de webinarios 2013-2016

En la categoría de cumplimiento de expectativas del webinar se observó que el 80,1% de los participantes indicó que sí cumplió con sus expectativas, el 16,56% que cumplió medianamente y el 3,43% que no cumplió. El cumplimiento de expectativas se refiere al impacto que el aprendizaje adquirido en el webinar tiene sobre su desarrollo personal y laboral, se pudo identificar que apenas en el 3,43% de los participantes los webinarios no causó el impacto deseado, para el resto de participantes las temáticas abordadas contribuyeron a mejorar sus conocimientos y son prácticos para su contexto. La practicidad de estos conocimientos comprende el hecho de que los participantes podrán utilizar este conocimiento para mejorar su rendimiento laboral, poner en práctica nuevas estrategias y herramientas, y compartir en su sitio de trabajo este conocimiento.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de la categoría cumplimiento de expectativas.

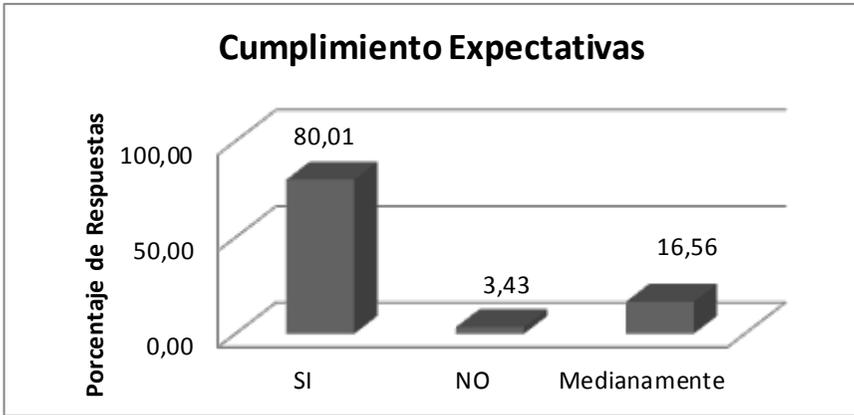


Fig. 3. Gráfica de cumplimiento de expectativas del webinario 2013-2016

Se preguntó también a las personas encuestadas si después de haber participado en el webinario, desearía volver al participar en otro webinario con las mismas características, el 99,36% contestó que sí participaría y el 0,64 % que no lo haría. Con lo cual se pudo determinar que las características que presentaron los webinarios en los 4 años, en cuanto a planificación, organización y cumplimiento de expectativas, en un porcentaje mayoritario se consideraron como eficaces.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de participación que los participantes tendrían en otros webinarios realizados por el CEC-EPN.



Fig. 4. Gráfica de participación en otros webinarios 2013-2016

En el año 2016 se implementó una evaluación de conocimientos a los participantes después de los webinarios, con el fin de medir el conocimiento adquirido y certificar la aprobación de las capacitaciones realizadas, de 389 participantes que realizaron la evaluación 215 aprobó y se les otorgó un certificado, como muestra la gráfica.

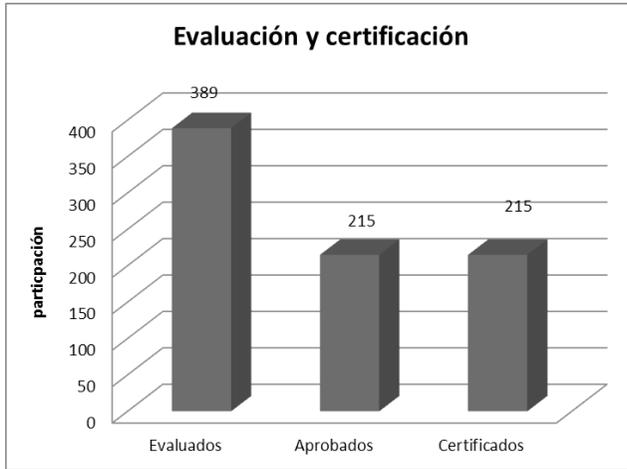


Fig. 5. Gráfica de participantes evaluados, aprobados y certificados en el año 2016

Como estrategia de intercambio de aprendizajes se publicó en el canal de YouTube del CEC-EPN el video de la grabación de cada uno de los webinarios, con el fin de compartir este conocimientos con aquellas personas interesadas y que no pudieron asistir a la ejecución, se constató que existe interés en las temáticas y que cada año ha incrementado la visualización de los videos, en al año 2016 se llegó a un total de 1059 visualizaciones, la siguiente gráfica muestra la cantidad de visualizaciones por año.

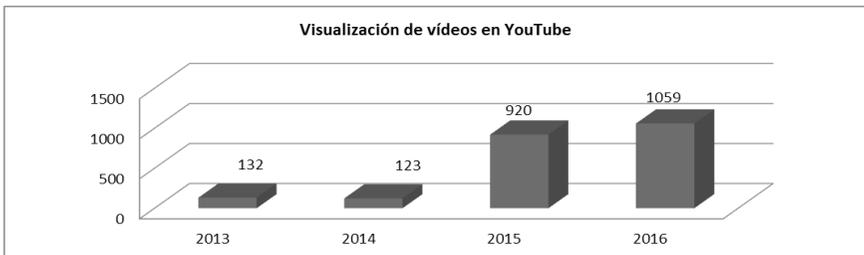


Fig. 6. Gráfica comparativa de visualización de webinarios 2013-2016

4. Conclusiones y trabajos futuros

La implementación de webinarios en el marco de vinculación con la comunidad, ha permitido que la universidad contribuya a mejorar los conocimientos y aptitudes del sector productivo del país, de manera gratuita, masiva y en respuesta a las necesidades de capacitación de la sociedad, por medio de la formación en vivo o Live-Learning, esta estrategia trasciende más allá de la transferencia de conocimientos al intercambio de aprendizajes de los profesionales en los diferentes sectores.

El Live-learning puede ser utilizado como un método eficaz para desarrollar proyectos de formación continua, que permitan capacitar a diferentes sectores de una población y en cualquier sitio, sin prescindir de la interacción docente-estudiante y la calidad de los eventos de formación.

Brindar un servicio de formación continua mediante la implementación de webinarios es un proyecto que requiere de una planificación que considere: las necesidades e intereses de la población, un equipo que pueda solventar aspectos de soporte técnico a los usuarios y un equipo pedagógico que asegure el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran la eficacia de la implementación de los webinarios como estrategia de transferencia e intercambio de aprendizajes y servicio a la comunidad, evidencian como el uso de la tecnología posibilita un aprendizaje activo, actualización de conocimientos, elimina barreras geográficas y abarata costos.

También son un indicativo de que a pesar de existir porcentajes mayoritarios de satisfacción en la planificación y organización de los webinarios, hay aspectos que se deben mejorar para subir estos porcentajes y amerita la implementación de nuevas estrategias y herramientas de Live-Learning.

Esta investigación es una pauta para la creación de nuevas estrategias para proyectos de formación continua y vinculación con la comunidad, que permitan garantizar el crecimiento de profesionales capacitados en diferentes áreas, que deseen mejorar sus conocimientos para aplicarlos en diferentes contextos y mejorar la organización a la que representan, además de contribuir con mejores prácticas a la ventajas que presenta la formación continua.

Referencias

1. Vice-rectorado de Investigación y Proyección Social. Escuela Politécnica Nacional: Normativo de proyectos académicos de vinculación con la sociedad. *Intranet* . <http://www.epn.edu.ec/wp-content/>

- [uploads/2017/01/3.-EPN-Normativo-Proyectos-Academicos-Vinculacion-2016-10-15-1.pdf](#) (2016) Accedido el 01 de abril del 2017.
2. Vice-rectorado de Investigación y Proyección Social. Escuela Politécnica Nacional: Normativo de proyectos académicos de vinculación con la sociedad. *Intranet*. <http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/01/3.-EPN-Normativo-Proyectos-Academicos-Vinculacion-2016-10-15-1.pdf> (2016) Accedido el 01 de abril del 2017.
 3. Consejo de Educación Superior: Reglamento de Régimen Académico. *CES* http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf (2013) Accedido el 01 de abril de 2107.

Experiences of Hispanic Entrepreneurs in Miami's Entrepreneurial Ecosystem

Proyecto en curso

Carlos M. Zepeda

Humboldt International University, Miami, Florida USA

czepeda_2000@yahoo.com

Abstract: Miami-Dade County is internationally recognized as the “Gateway to the Americas”. Its proximity to the Americas has historically attracted entrepreneurs from every corner of the region thus contributing to Miami's ranking as one of the most diverse and enabling entrepreneurial ecosystems in the world. A large percentage of contemporary research in entrepreneurship examines the interaction between the entrepreneur and its surrounding ecosystem. This document reports the initial results of an ongoing qualitative research study that uses a series of interviews to illustrate Miami-Dade's most salient features as an enabling ecosystem with a special focus on their impact in the experiences of Latin American entrepreneurs who arrived or owned a business in the United States since 2000. The qualitative analysis seeks to identify processes or structures in the areas of policy development, market, access to capital, and technical support resources that can be proposed as requirements for an ecosystem that is favorable to Hispanic entrepreneurs in the United States.

Keywords: Entrepreneurship, Hispanic business owner, Entrepreneurial ecosystem, Miami-Dade, Entrepreneur

1. Introduction

The topic of entrepreneurship, from a conceptual to a practical dimension, has become one of most researched fields of the last quarter centuries. One of the most prevalent research themes is the entrepreneur ecosystem. The original questions about the ecosystem sought to answer structural variations and elements that allow for the ecosystem to be productive. Most recently, research literature examines the interaction between the ecosystem and its internal participants. As the field of entrepreneurship continues to develop, the interest in learning how the ecosystem's structures influence

participating entrepreneurs and their patterns of behavior and transactions also continues to grow. Why has this topic gained so much relevance in recent years? The answer lies in a community's ability to develop holistically and as it becomes more enabling or accessible to diverse communities of entrepreneurs, it is most likely to show signs of economic, commercial, cultural, and social progress.

1.1 Miami-Dade's Entrepreneur Ecosystem

The term ecosystem was adopted from biology and ecology to express the dynamics, structures, and interactions between all participant and elements to produce innovations and progress in business and organizational development [1]. Based on these parameters, ecosystems can be classified as unproductive (with a high number of participants, resources, and flexible structures but with limited order), productive and enabling (where transactions are driven by competition, communication occurs horizontally and vertically, promotes innovation through openness, cultural sensitivity and support networks), or negative (which exhibit a high incidence of illicit transactions between participants, limited communication between its elements, and limited access to capital resources) [2,3]. Miami fits the model of an enabling productive entrepreneurial ecosystem. The main features are its openness to foreign entrepreneurs, primarily of Hispanic descent, a policy portfolio which promotes support and competition, includes a multiethnic system of professional and financial support for new entrepreneurs, and offers a sizable and diverse consumer market.

The key competitive advantage of the Miami entrepreneurial landscape has been the ability to consistent and effectively allow new Hispanic entrepreneurs to productively impact the ecosystem. Whether the entrepreneur was born here to Hispanic parents, is someone from Havana who arrived in the U.S. a decade ago, or just arrived from Venezuela escaping Maduro's regime, the structures existing in the environment have been dynamic enough for the new entrants to participate almost seamlessly.

1.2 Miami-Dade's Hispanic Entrepreneur

The new entrepreneur, according to local journals and prominent business magazines like *Forbes*, *Fortune*, and *Entrepreneur* can be *anyone*. The entrepreneur is spontaneous, more concerned about access to knowledge resources than capital, is more aware of time constraints [4], equally driven by impact and interaction with ecosystem as by profit [5], focused of

process and the transaction with the environment [6], more empathetic and involved in social causes, and can be as young as 12 and as old as 80. The general characteristics of a Hispanic entrepreneur are paternalistic, driven, morally responsible, a disruptor, and resourceful, and family oriented [7].

Miami-Dade is only a one of a handful of communities in the United States where one can compare the influences of an ecosystem in members of an ethnically homogeneous community of entrepreneurs due to the size of the community, and distribution of the ethnic subgroups.

This study will analyze four ethnic subgroups based on their geography: South Americans, Central Americans, Spanish-speaking Caribbean, and North Americans. (which includes Mexico and those born of Hispanic parents). Regionally, members of each region show different priorities and decision making elements. Spanish-speaking Caribbeans are creative and very entrepreneurial primarily in practical trades such as manufacturing and construction, and the restaurant industry. South Americans entrepreneurs are skilled in technology, engineering, and finances. Central Americans are also involved in construction, landscaping, public services, education, and restaurant industry. North American entrepreneurs are involved in the food and restaurant business. The South Americans are those with the better access to capital than the other three groups.

2. Methodology

The methodology to present this research is qualitative and uses narratives describing a literature review of government policies impact foreigners and foreign business owners, review of the corporate makeup of Miami-Dade County, analysis of the existing support networks offering technical assistance and capital to entrepreneurs, and interviews 16 different Hispanic entrepreneurs from the chosen population.

The literature review included policies enacted from Miami-Dade County's Business Department, City of Miami Zoning and Planning, City of Doral, the City of Hialeah, the City of Hialeah Gardens, and U.S. Small Business Administration, and the U.S., Department of Homeland Security.

Interviewees were selected randomly from a list of 1000 Hispanic entrepreneurs who have registered one or more businesses in Florida since 2000, listing its center of operations in Miami Dade, and that have at least one employee. The respondents voluntarily agreed to answer 20 open-ended questions about the ecosystem and their experiences with its structural makeup and other internal participants. Interviews were

conducted in either English or Spanish. Interviews lasted between 30-75 minutes. The responses were recorded electronically or in narrative. The respondents were classified according to one of four geographical regions (South America/Central America/Caribbean/North America). Each region was represented by four entrepreneurs. The interviewee selection process was free of gender and age bias.

The information collected from each source was archived for reference purposes. The information from the interviews was tabulated in an Excel spreadsheet and then presented in narrative format.

3. Results

The primary purposes of this research study were (1) to identify entrepreneur ecosystemic features that have the potential to become standard in productive systems that favor Hispanic entrepreneurship, and (2) compare the experiences of entrepreneurs from a similar ethnic community inside a diverse ecosystem. The main features under review were: regulatory framework, technical support infrastructure, market characteristics and access to capital. The literature review of the policy framework indicated that the ecosystem controlled the ability of diverse Hispanic entrepreneurs to enter the business landscape consistently, and promoted intra-ethnic competition. Immigration policies related to Cubans, specifically the Cuban-Haitian Entrant Program (CHEP), contributed to the ability of Hispanics to participate in the business environment and offered a blueprint for similar regulations like the Temporary Protected Status (TPS) that impacted Central American and some South American communities equally. Miami-Dade's ecosystem may also gain new levels of appeal with the proposed International Entrepreneur Rule (IRE) currently under review. Under this new rule, entrepreneurs of startups may be paroled [8].

Based on review of the local business environment, and through participation in the networks of advisory and technical support to entrepreneurs, Miami-Dade's model is unique and unrivaled in the United States. Currently, there are six prominent technical assistance agencies and non-profits that assist Hispanic entrepreneurs in their own language. The sixteen entrepreneurs interviewed for this project unanimously listed this element as the single most important influencer of the decision to become entrepreneur. The key feature was the ability to communicate their ideas and goals *in their own language* and to persons that have similar cultural backgrounds. These agencies also possess the intellectual and knowledge

resources to impact entrepreneurs from any corner of the continent. The most prevalent services and products offered to this community are: business plans, market research, financial services, and corporate legal advice. The general service model is paternalistic which is normally favored by Hispanics. These entrepreneurs appreciate and trust organizations that guide through hand holding and navigation from business registration to business launch. The demand for these services is so high and model so effective that the influx of South American entrepreneurs has increased by more than 60% in the last decade. This influx is also spearheaded by the increasing political turmoil in Venezuela since 2015.

Miami's diverse Hispanic market is recognized by Hispanic entrepreneur as a significant influencer of the decision to open a business. Regardless of the region of birth, all but one of the entrepreneurs interviewed for this project listed market composition as the most important influencer in their decision to join the entrepreneur community. This element is conditioned by the use of Spanish as the *lingua franca* and the consistent and normally distributed growth of diverse Hispanic enclaves. This is an important factor within this element, because each of the five leading Hispanic markets in this county experienced decade-long booms in population and after normalized. Currently, Miami's Hispanic consumer total an estimated 2.2 million. Of those, nearly three quarters of a million residents prefer marketing materials in Spanish. The impact of the arrival of South American entrepreneurs is evident in the number of new media outlets available in the community. In 2000, the number of TV and radio media companies in the community was less than ten and in 2014 it surpassed 17 [9]. It is important to note that these outlets also offer services and market to other mainstream markets like the African American and White Anglo communities.

The ecosystem element that, according to almost half (40%), of the entrepreneurs interviewed was not a significant influencer was access to capital. South Americans and North Americans indicated that this element was significantly important yet they were the ones with larger business than those in the other two groups of respondents. Should this be considered a condition for the weight of this element in the analysis? It may be so, if combined with the stage of development of the business owned by those interviewed here. Central Americans Cubans placed transparency, energy, and resiliency above the need to access capital to ensure business sustainability. Of the eight interviewees from North and South America,

each knew and has taken of at least one source of capital in this ecosystem. Members of the other two groups, had not approach such entities and their primary target was banks. Seventy percent of the respondents had businesses with at least one employee other than the owners.

Other indirect influences that can positively impact the experiences of Hispanic entrepreneurs in Miami is the opportunity to develop their business and contribute to the ecosystem by molding business models used by entrepreneurs from other regions. Another benefit is the opportunity to penetrate new markets and gain strategic partners with differing cultural characteristics.

The South American and Central American entrepreneurs stated that the increasingly diverse influx of foreign entrepreneurs has contributed significantly and 70% of these respondents have gained new strategic partners as opposed to competitors.

4. Conclusion

Based on a qualitative analysis of interviews of Hispanic entrepreneurs in Miami's ecosystem, sixty four percent agreed that Miami Dade's entrepreneurial ecosystem is inclusive, productive, and enabling. The ecosystem has a precedent through the passing and execution of policies and regulations that assist entrepreneurs from Latin America to become business owners. The area has a robust technical support infrastructure that responds to the most urgent needs for Hispanic entrepreneurs to thrive, cultural sensitivity. It is an ecosystem characterized by a market that allows for competition within homogenous cultural structures. It has a variety of sources of capital that can assist Hispanic business owners with businesses in different stages of development. This is an ongoing research project and the information in this document will be complemented by the results of a quantitative survey of Hispanic business owners. Further research about the ecosystem and the Hispanic community is encouraged to identify normal characteristics of an ecosystem where the participation and contribution of Hispanic entrepreneurs is key to the social and economic development of that community.

References

1. Auerswald, P. Enabling Entrepreneurial Ecosystems Insights from Ecology to Inform Effective Entrepreneurship Policy. Kauffman

- Foundation Research Series on City, Metro, and Regional Entrepreneurship. (October 2015).
2. Feld, B. *Startup Communities: Building an Entrepreneurial Ecosystem in Your City*. New York: Wiley (2012).
 3. Suresh, J.; Ramraj R. *Entrepreneurial Ecosystem: Case Study on the Influence of Environmental Factors on Entrepreneurial Success*. *European Journal of Business and Management*. ISSN 2222-1905. ISSN. 2222-2839 (Online). Vol 4, No.16, 2012.
 4. Rivers, D., Porras, J. *State of Latino Entrepreneurship: Research Report 2015*. Stanford Latino Entrepreneurship Initiative. (November 2015).
 5. Kirzner, I. M. *Perception, Opportunity, and Profit: Studies in the Theory of Entrepreneurship*. Chicago: The University of Chicago Press 6 (1934).
 6. Wang, Q.; Li, W. *Entrepreneurship, ethnicity and local contexts: Hispanic entrepreneurs in three U.S. southern metropolitan areas*. *GeoJournal*, 68(2-3), 167-182. doi:10.1007/s10708-007-9081-0. Retrieved August 16, 2016.
 7. Robles, B. And Cordero Guzman, H. *Employment and Entrepreneurship in The United States: An Overview of The Literature and Data Sources*. DOI: 10.1177/0002716207303541 *ANNALS, AAPSS*, 613, (September 2007).
 8. United States Citizen and Naturalization Services. *USCIS Proposes Rule to Welcome International Entrepreneurs*. Release Date: Aug. 26, 2016. Retrieved on May 17, 2017 from <https://www.uscis.gov/news/news-releases/uscis-proposes-rule-to-welcome-international-entrepreneurs>. *Two Theories of Entrepreneurship: Alternative Assumptions and the Study of Entrepreneurial Action*. Mack Planck Summer Entrepreneurship Summer Intensive. Retrieved April 14, 2016 (n.d.).
 9. Hispanic Market Advisors. *The US Hispanic Market: Miami*. Retrieved on May 17th, 2017 from <https://www.hispanicmarketadvisors.com/resources/the-us-hispanic-market-miami.html>.

Enrollments, Federal Title IV Student Loans and Higher Education

A Dissertation in Progress in Fulfillment of the Requirements
for the Degree Doctor of Business Administration

Stanley Zych

Humboldt International University. Miami, Florida. United States
szych@hiuniversity.com

Abstract: Higher education institutions provide the knowledge necessary to improve individuals' creativity capable of driving a country towards economic growth and development. Universities represent the higher educating institutions as the centers of research and knowledge creation that confer degrees within the education system. They are considered the vehicle that provides the grounds for a more educated work force. The Higher Education Act pursued this objective by stating that it was created "to strengthen the educational resources of our colleges and universities and to provide financial assistance for students in postsecondary and higher education" [1]

Keywords: Higher Education, Title IV Student Loans

Introduction

As a dissertation in progress, the purpose of this investigation is to offer an indicative of where the government may prioritize in concentrating the taxpayers' money for student loans among higher education institutions composed of public, non-profit, and for-profit universities.

This intention emanates from the poor results derived from the performance of for-profit universities as they are compared against public and non-profit universities. These results are evidenced in the presidential report published in July 2016, which also showed an aggregate higher education student debt reaching the level of \$1.3 trillion during 2015 [2]. The events have prompted federal government to strongly enforce regulations with the aim of trying to control an unconstrained increase in student debt [3].

Statement of the Problem

United States' structure of higher education system is segmented into three constituent parts where students can attend following their preferences, goals, and depending on their monetary resources. These constituent parts, from now on named higher education components, are identified as public, non-profit, and for-profit universities. Many students in these institutions take advantage of the financial assistance available through Title IV federal loans which ultimately are funded by taxpayers.

There exists a serious concern that taxpayers' money spent by the United States government through Title IV Student Loans in for-profit universities are disappointing and problematic. This concern aggravate when the results derived from for-profit universities are compared against the results obtained in public and non-profit universities, as evidenced in the mentioned presidential report recently published in July 2016. The serious concern that this researcher addresses is also supported by a study conducted by Jillian Berman title "America's Growing Student-Loan-Debt Crisis", where she indicates that the aggregate student loan debt may be preventing Americans from making the kinds of big purchases that drive economic growth [4].

The condition just described motivates this investigator to initiate the following research questions: Will a correlational indicator indicate where the taxpayers' money is better allocated for a four-year program on bachelor's degree? To what degree are Title IV loans responsible for a noticeable increase in the overall student debt originated through for-profit universities? A correlational research design will be employed to observe the interaction of student enrollments with student debt as variables in a regression analysis.

Purpose of the Study

The investigation intents to offer an indicative that could increase the understanding of where the government may prioritize in concentrating taxpayers' money among the higher education components. Higher education in an individual is recognized when he/she receives a degree granted by a public, non-profit, or for-profit universities. These institutions are considered the country's backbone responsible to ensure its continuous economic development. As an economist, and based on his professional experience of more than 30 years, this researcher considers that a higher education

with at least a four-year program leading to a bachelor's degree may be the most appealing way that leads a country towards a sustained economic development in the long run.

Methodology

This will be a quantitative research that applies a correlation analysis in search of a relationship between variables of enrollment and student loans originated. Regression analysis will be performed to interpret the content of data obtained. The period to be considered covers fall of 2004 through fall of 2008, each year considering from October 1 to December 31. United States Department of Education with its Division of National Center for Education Statistics will serve as the primary source of information for the quantitative research.

The researcher will utilize a population consisting of public, non-profit, and for-profit universities and colleges located in the state of Florida, concentrating its target on those institutions having available Title IV Direct Subsidized Loans for bachelor's degree. The statistical information for these types of program consists of four tables that are identified by the yearly award direct loan volume by institution and are to be extracted from the United States Department of Education, Research and Statistics Division [5]. Each table contains the second quarter, identified for the months of October through December of the same year. The combination of this source of information in conjunction with the corresponding enrollments provides the same time frame for investigating through correlation analysis any possible existing relationship within the variables and its magnitude. The information to be extracted is published by the Department of Education on a yearly basis.

The researcher will use stratified random sampling [6] as a statistical tool to represent the geographical area that composes the population of Florida's universities and colleges for this study. The source for the sampling process will be obtained from the College Navigator section of the Department of Education's National Center for Education Statistics [7].

Expected Results

Upon completion of the correlational research process, if a relationship emerges between the enrollment and loan variables, consequently the variables are correlated. The correlation analysis may reflect a result varying between 0.0 and 1.0 in the coefficients. A very strong relationship between

the variables would be signaled by a closer approximation to 1.0 among the higher education components [8]. The component or components showing the closest approximation to 1.0, and showing the highest graduation rate should be favored with a major amount of Title IV federal student loans.

Conclusion

After a careful analysis of the results obtained from the correlational research, the study can indicate where the taxpayers' money should be invested more efficiently. The comparison of the results with the student graduation rate of each type of higher education institution will solidify the grounds for a prudent decision from part of the federal government on prioritizing the taxpayers' money among the higher education institutions.

References

1. Higher Education Act. "Public Law 89-329, Higher Education Act," November 8, 1965. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg926.pdf>.
2. Executive Office of the President of the United States. "Investing in Higher Education: Benefits, Challenges, and The State of Student Debt," July 18, 2016. https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/page/files/20160718_cea_student_debt.pdf.
3. Fox, Emily Jane. "White House Crackdown on for-Profit Colleges Begins Today." *CNNMoney*, July 1, 2015. <http://money.cnn.com/2015/07/01/pf/college/for-profit-colleges-debt/index.html>.
4. Berman, Jillian. "America's Growing Student-Loan-Debt Crisis." *MarketWatch*, January 19, 2016. <http://www.marketwatch.com/story/americas-growing-student-loan-debt-crisis-2016-01-15>.
5. United States Department of Education. "Research & Statistics - ED.gov," n.d. <https://www2.ed.gov/rschstat/landing.jhtml?src=pn>.
6. Sullivan, Michael. *Statistics: Informed Decisions Using Data*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall/Pearson Education, 2004.
7. National Center for Education Statistics. "College Navigator - National Center for Education Statistics," n.d. <https://nces.ed.gov/collegenavigator/>.
8. Pearson, Kendall, Spearman. "Correlation (Pearson, Kendall, Spearman)." *Statistics Solutions*, n.d. <http://www.statisticssolutions.com/correlation-pearson-kendall-spearman/>.

Índice de autores / Author Index

A

Abad-Galzacorta, Marina 29
Alabart, Yesmin 11
Almeida, Carlos 11
Alonso, Daniel 83

B

Bernal García, Juan Jesús 187

C

Cortez Thomaz, Rosângela C. 277

D

De Godos, José Luis 83

F

Fernández-Villarán Ara, Asunción 29
Forte, Virgilio 42
Franco-Crespo, Antonio A. 53

G

García Carcedo, Pilar 61
García Revilla, Raquel 91
González García, Fernando 76, 80
Guerrero Martín, Isabel 80

J

Jiménez, Beatriz 83

L

López Bastidas, Oscar Mauricio 212

M

- Mababu, Richard M. 91
 Más-Basnuevo, Anays 144
 Márquez Montes, Carmen 178
 Martín Martín, Victoria 101
 Martínez García, Gabriela Natasha 110, 119
 Martínez María-Dolores, Soledad 187
 Moreno, María J. 128

N

- Nascimento Santos, Clediane 277

O

- Orozco-Silva, Eduardo 144

P

- Pech, Silvia J. 157
 Perdomo-Batista, Miguel Á. 169, 178
 Picher Vera, Deborah 187
 Pool, Frank A. 200
 Prieto, Manuel E. 157

R

- Ramírez Oyarzo, Raúl Ramiro 212
 Ramos, Valentina 53
 Rodrigues Soares, Jakson Renner 230
 Rodríguez Rangel, Cristina 237
 Ros Martín, M. Irene 258
 Roux Tercero, Sofia 266

S

- Sánchez Rivero, Marcelino 237
 Segovia Pérez, Mónica 258
 Sevilla Vallejo, Santiago 287

T

- Tipantuña, Jessica L. 309

Z

- Zepeda, Carlos M. 320
 Zych, Stanley 327

Índice de palabras clave / Keyword Index

A

Actitud 212
Alojamentos 277
Aprendizaje basado en proyectos 258
Aprendizaje móvil 200
Aprendizaje y servicio 230
Asincrónico 212
Asynchronous 212
Attitude 212
Autonomous Communities 102

B

B2B 187
Balearic Islands 128
Blog 83, 84
Branding 101, 102

C

Calidad del servicio 11
Caminho de Santiago 277
Chárter náutico 128
Communicative 212
Competence 212
Competences 84
Competencia 212
Competencia digital 157
Competencias 83, 91
Competencias profesionales 237, 266
Competitive Intelligence 144
Comunicación multimodal 178
Comunicativa 212
Comunidades autónomas 101
Creative Writing 61
Creatividad 53

Creativity 287
 Cultura organizacional 11
 Cursos de autoestudio 119
 Cursos MOOC 119

D

Destinos turísticos 101
 Development 287
 Didáctica del texto 178
 Digital Literature 61
 Digital Teacher Competence 157
 Diseño colegiado 30
 Docentes 91

E

Economic Intelligence 144
 Educación emocional 61
 Educación primaria y secundaria 61
 Educación virtual 110, 119
 Education 287
 Emotional Education 61
 Emprendimiento 91
 Empresas náuticas 128
 Entrepreneur 320
 Entrepreneurial Ecosystem 320
 Entrepreneurship 320
 Escritura creativa digital 61
 Experiencia de aprendizaje 200
 Experiencia vivida 230
 Extremadura 237

F

Fenomenología 200
 Fiscalidad 128
 Formación 91
 Formación continua 119
 Formación de profesores 61, 157
 Formación en Meeting Tourism 237
 Funciones tutoriales 110

G

- Gestión del conocimiento 42
- Gestión tutorial 110
- Grado de turismo 30
- Grado en Fundamentos de la Arquitectura 258

H

- Hermenéutica 200
- Higher Education 327
- Hispanic Business Owner 320
- Hospitalidad 266
- Hospitality 267
- Hoteles 11

I

- Identity 287
- Innovación 11
- Innovación pedagógica 30
- Interdisciplinar 212
- Interdisciplinary 212
- Investigación correlacional 11
- Islas Baleares 128

J

- Jóvenes 91

K

- KMS-Knowledge Management System 42
- Knowledge Master 42
- KPI 187

L

- Literatura digital 61
- Live-Learning 309

M

- Marketing Organizations in Destinations 102
- Medio propio 101
- Metodología 30
- Metodología creativa 230
- Miami-Dade 320
- Modelos de gestión tutorial 110
- Modelos de negocio en arquitectura 258

N

- Narration 287
- Nautical Enterprises 128
- Nautical Tourism 128
- New Educational Methodologies 267
- Nuevas metodologías educativas 266

O

- Organizaciones de marketing de los destinos 101
- Organizational Intelligence 144
- Own Media 102

P

- Página Web 83
- Paisaje 169
- Percepción propia 53
- Portais de reservas 277
- Práctica emprendedora 230
- Preservice Teachers 157
- Primary and Secondary Education 61
- Profesión del arquitecto 258
- Profesores noveles 157
- Professional Competences 267
- Promoción turística 101
- Propuesta educativa 230

Q

- Qualidade 277

R

- Redes semánticas 42
- Redes sociales 83
- Ruta Literaria 169

S

- Sector turístico 83
- Sincrónico 212
- Sistemas interactivos 42
- Skills 287
- SMM 187
- Social Media Marketing 187
- Social Networks 84

Strategic Intelligence 144

Synchronous 212

T

Taxation 128

Teachers Training 61

Teacher Training 157

Technological 212

Technological Literacy 157

Tecnología 277

Tecnologías para el aprendizaje 42

Tecnologías para la enseñanza 42

Tecnológico 212

Territorio 169

Test de Torrence 53

Textos publicitarios 178

Title IV Student Loans 327

Tourism Destinations 102

Tourism Industry 84

Tourism Promotion 102

Tourism Web 102

Trabajo de campo 230

Transferencia e intercambio del aprendizaje 309

Turismo de experiencia 169

Turismo MICE 237

Turismo náutico 128

Tutoría virtual 110

U

Unamuno 169

V

Vinculación 309

W

Webinarios 309

Web Page 84

Web turística 101

Y

Yatch Charter 128

Índice de organizaciones / Institution Index

- Albufera Energy Storage 80
- Asociación Fingerplus 80
- Centro Español de Nuevas Profesiones (CENP) 101, 230
- Escuela Politécnica Nacional 53, 110, 119, 309
- Humboldt International University 11, 42, 144, 212, 320, 327
- Universidad Autónoma de Yucatán 200
- Universidad Complutense 61
- Universidad de Castilla-La Mancha 157
- Universidad de Deusto 29
- Universidad de Especialidades Espíritu Santo 11
- Universidad de Extremadura 237
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 169, 178
- Universidad de León 83
- Universidad Nebrija 101
- Universidad Panamericana 266
- Universidad Politécnica de Cartagena 187
- Universidad Rey Juan Carlos 76, 80, 258, 287
- Universidad a Distancia de Madrid 91
- Universidade da Coruña 230
- Universidade Estadual Paulista 277
- Universitat de les Illes Balears 128



**Humboldt
International
University**

Navigating the Future Together!

EDU ACTION

M A D R I D 2 0 1 7

El objetivo de la presente obra es dar a conocer las ponencias presentadas en la Conferencia Internacional EduAction Madrid 2017: Las competencias del siglo XXI y las tecnologías de información y comunicación para la innovación y el desarrollo. Las presentaciones abordan temas relacionados con las competencias en educación, turismo y negocios y la relación entre ellos. Los autores proceden de veinte instituciones académicas de alto nivel, establecidas en Brasil, Ecuador, España, Estados Unidos y México. El evento ha contado con la colaboración de un extenso y prestigioso grupo de profesionales procedentes de Argentina, Colombia, España, Estados Unidos, México, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay. Ellos, mediante el Comité Científico, han aportado las evaluaciones de las ponencias.

Javier F. García
Teresa De León
Eduardo Orozco
Editores

ALEXANDRIA
LIBRARY
PUBLISHING HOUSE

ISBN 978-0-9915776-6-8
9 0000 >



9 780991 577668