

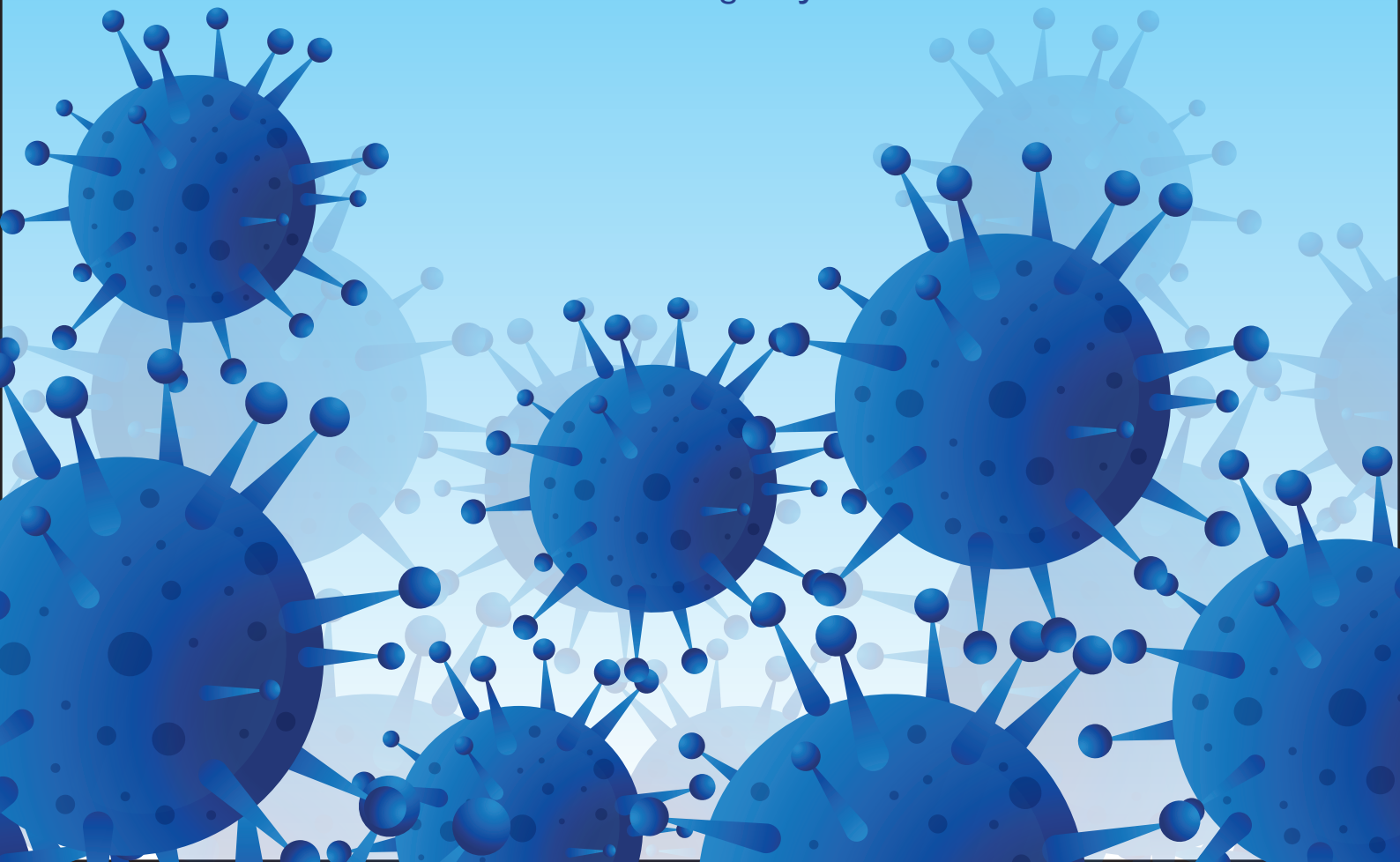
# Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19

*José María Romero Rodríguez*

*Inmaculada Aznar Díaz*

*Antonio José Moreno Guerrero*

*Carmen Rodríguez Jiménez*



**DESAFÍOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
DURANTE LA PANDEMIA COVID19**

José María Romero Rodríguez

Inmaculada Aznar Díaz

Antonio Jose Moreno Guerrero

Carmen Rodríguez Jimenez

*Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-034-7

**INTRODUCCIÓN** 7

**CAPÍTULO 1.**

**EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE) Y LA CURACIÓN DE  
CONTENIDOS. EXIGENCIAS DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI**

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, GERARDO GÓMEZ GARCÍA,  
SANTIAGO POZO SÁNCHEZ Y BLANCA BERRAL ORTIZ 8

**CAPÍTULO 2.**

**DEFICIENCIA VISUAL EN LAS AULAS. INCLUSIÓN Y BARRERAS**

JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, MAGDALENA RAMOS NAVAS-  
PAREJO, ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ-GARCÍA Y BLANCA BERRAL  
ORTIZ 17

**CAPÍTULO 3.**

**LAS TIC COMO SOPORTE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO,  
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ  
DOMINGO. 26

**CAPÍTULO 4.**

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ROL DEL DOCENTE**

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS,  
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ  
DOMINGO 33

**CAPÍTULO 5.**

**INNOVACIÓN EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN  
DEL USO ABUSIVO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ETAPA DE LA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

SANTIAGO ALONSO GARCÍA, CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ  
FERNÁNDEZ, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO Y SUSANA TALLÓN  
ROSALES 41

**CAPÍTULO 6.**

**INNOVACIÓN EN LA METODOLOGÍA EDUCATIVA TRADICIONAL. EL MÉTODO FLIPPED CLASSROOM EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA INVERSIÓN DE LOS ROLES DE APRENDIZAJE**

ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ, SUSANA TALLÓN ROSALES,  
CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y JUAN JOSÉ VICTORIA  
MALDONADO 48

**CAPÍTULO 7.**

**PROPUESTAS DE EDUCACIÓN FEMENINA EN PRISIÓN**

MARÍA DE LOURDES DOUSDEBÉS VEINTIMILLA, JOSÉ FERNÁNDEZ  
CERERO, MARTA MONTENEGRO RUEDA Y JUAN CARLOS DE LA CRUZ  
CAMPOS 59

**CAPÍTULO 8.**

**LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA MEDIADOS POR TIC**

INMACULADA ÁVALOS RUIZ, ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ, JOSÉ  
FERNÁNDEZ CERERO Y MARTA MONTENEGRO RUEDA 69  
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO, GERARDO GÓMEZ-GARCÍA,  
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO 77

**CAPÍTULO 9.**

**EL ROL DEL TUTOR DOCENTE DURANTE LA COVID-19. FORMACIÓN Y RETOS**

JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, PABLO JOSÉ GARCÍA SEMPERE,  
Y CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ 86

**CAPÍTULO 10.**

**OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA METODOLOGÍA *FLIPPED CLASSROOM* DESDE LA DOCENCIA**

ANA MARÍA ORTIZ-COLÓN, ADA JANETH ZARCEÑO GARCÍA 97

**CAPÍTULO 11.**

**LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LA GAMIFICACIÓN COMO PROPUESTA INNOVADORA**

BÁRBARA DE LAS HERAS MONASTERO, DIANA AMBER MONTES Y  
ARIADNE RUNTE GEIDEL 108

**CAPÍTULO 12.**

**HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA FLIPPED CLASSROOM**

SUSANA TALLÓN-ROSALES Y RAFAEL CASTELLANO-ALMAGRO 118

**CAPÍTULO 13.**

**GAMIFICACIÓN Y FLIPPED CLASSROOM EN ENTORNOS HÍBRIDOS DE  
APRENDIZAJE**

MERCEDES LLORENT-VAQUERO Y MIRIAM ÁGREDA-MONTORO 130

**CAPÍTULO 14.**

**LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SUPERIOR EN LA FORMACIÓN  
INICIAL DOCENTE. UN DESAFÍO EN TIEMPO DE PANDEMIA.**

DIANA FLORES-NOYA, CÉSAR ARAYA ZARRICUETA, XIMENA  
ÁLVAREZ BARRÍA Y VIVIANA ÁVALOS ÓRDENES 138

**CAPÍTULO 15.**

**HABILIDADES ANÁLISIS DE PERSPECTIVA Y ABSTRACCIÓN PARA  
DESARROLLAR UN PENSAMIENTO SUPERIOR**

MARGARITA ARAVENA-GAETE, DAVID RUETE ZUÑIGA, PILAR LÓPEZ  
LIRA Y KISSY ARAVENA GAETE 149

**CAPÍTULO 16.**

**ARGUMENTACIÓN Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS  
PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE.**

ANDREA FIGUEROA-VARGAS, DANILO LEAL MORAGA Y TRINIDAD  
ZUÑIGA CELIS. 156

**CAPÍTULO 17.**

**PROCESO DE ABSTRACCIÓN EN ESTUDIANTES CHILENOS DEL IDIOMA  
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

SCARLETTE LEPE, EDGARDO ARAGÚ, CARLOS CID Y MÓNICA  
FRENZEL 166

**CAPÍTULO 18.**

**EL RECONOCIMIENTO Y GESTIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LAS COMPETENCIAS PLANTEADAS EN EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO**

DANIELA MUSICCO NOMBELA , MARÍA JOSÉ GATO BERMÚDEZ , CELIA RANGEL-PÉREZ , CRISTINA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ 176

**CAPÍTULO 19.**

**COMPETENCIAS ÉTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE LA LIBERTAD**

VERÓNICA FERNÁNDEZ ESPINOSA, JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ 186

**CAPÍTULO 20.**

**LAS HUMANIDADES COMO PUNTO DE PARTIDA PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA**

AMALIA FANÁ DEL VALLE VILLAR, CARMEN ROMERO SÁNCHEZ-PALENCIA Y VICENTE LOZANO DÍAZ 194

**CAPÍTULO 21.**

**MEJORA DEL AUTOCONCEPTO COMO HERRAMIENTA PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES**

JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ Y LAURA HERNÁNDEZ DE MINGO 202

**CAPÍTULO 22.**

**LA COMPETENCIA DE INNOVACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

FIDEL RODRÍGUEZ-LEGENDRE , FRANCISCO FERNÁNDEZ-CRUZ, GEMMA RUIZ-VARELA 212

**CAPÍTULO 23.**

**LO SVILUPPO DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE ALLE SUPERIORI: ANALISI DI DUE ESPERIENZE DI RICERCA-FORMAZIONE**

GABRIELLA AGRUSTI, VALERIA DAMIANI, DONATELLA CESARENI 222

**CAPÍTULO 24.**

**IL FORMATIVE ASSESSMENT NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO. UNA RICERCA-FORMAZIONE PER PROMUOVERE NUOVE PRASSI E CONVINZIONI SULLA VALUTAZIONE**

ANDREA CIANI, ELISA GUASCONI 231

**CAPÍTULO 25.**

**UN MODELLO PER VALUTARE L'IMPATTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE. VERSO UNA VISIONE SISTEMICA DELLA COMPLESSITA'**

MARTIN DODMAN Y GABRIELLA AGRUSTI 243

**CAPÍTULO 26.**

**PROMUOVERE LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE**

DAVIDE CAPPERUCCI1, MICHELA SCHENETTI, ILARIA SALVADORI252

**CAPÍTULO 27.**

**LA RICERCA FORMAZIONE NEI SERVIZI E NELLE SCUOLE PER L'INFANZIA: ANALISI DI DUE ESPERIENZE.**

ANNA BONDIOLI, ROBERTA CARDARELLO, DONATELLA SAVIO Y MAJA ANTONIETTI 263

**CAPÍTULO 28.**

**LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO MUSEÍSTICO A TRAVÉS DE LA REALIDAD AUMENTADA EN EL MUSEO ÍBERO DE JAÉN**

ANA LUISA MARTÍNEZ CARRILLO, BEGOÑA SERRANO ARNÁEZ 270

**CAPÍTULO 29.**

**EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL PATRIMONIO PICTÓRICO DE LA HISTORIA DE GRANADA**

RAFAEL LÓPEZ CORDERO, JOSÉ LUIS BOLÍVAR FERNÁNDEZ 282

**CAPÍTULO 30.**

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD PATRIMONIAL**

DANIEL JESÚS MARTÍN-ARROYO SÁNCHEZ, MARÍA JOSÉ ORTEGA  
CHINCHILLA 293

**CAPÍTULO 31.**

**LA ENSEÑANZA DE SIGNIFICADOS CULTURALES A TRAVÉS DEL CINE  
EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO Y MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA  
304

**CAPÍTULO 32.**

**LA HISTORIA DEL ARTE EN FORMATO POSDCAST, UNA METODOLOGÍA  
DE TRABAJO**

JAVIER CONTRERAS GARCÍA, ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ  
PARADAS 318

**CAPÍTULO 33.**

**OPEN AND ACCESSIBLE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES**

GUILLERMO RODRÍGUEZ-ABITIA 331

**CAPÍTULO 34.**

**LA GAMIFICACIÓN DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE  
LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER: EXPERIENCIA EN EL  
GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

LAIA LLUCH MOLINS 337

**CAPÍTULO 35.**

**OPEN AND INCLUSIVE EDUCATION: INNOVATION THROUGH  
NETWORKS**

MARÍA SOLEDAD RAMÍREZ-MONTOYA 348

## INTRODUCCIÓN

La educación se transforma constantemente adaptándose así a los cambios y nuevas perspectivas que se presentan en la sociedad y todos sus ámbitos. Recientemente, la pandemia sufrida a nivel mundial provocada por el COVID-19 ha desembocado en la aparición y, en consecuencia, solución de numerosos retos derivados por esta enfermedad que ha afectado a todos los seres humanos en todos y cada uno de los aspectos de sus vidas.

En base a ello, se ha confeccionado esta obra que recoge las diferentes formas y actuaciones en las que la comunidad educativa y científica han abordado las dificultades y novedades que en estos últimos meses han afectado a toda la educación de manera global.

Del mismo modo, las diferentes piezas que aquí se muestran abordan tanto perspectivas teóricas como experiencias prácticas puestas en marcha en los últimos tiempos. Los protagonistas de estas investigaciones son todos los miembros de la comunidad educativa, docentes, discentes y familias.

Esta obra, por tanto, recoge una perspectiva global de diferentes actuaciones que abarcan temas relacionados con la innovación y actuación docente desempeñada, para poder así solventar de la manera más precisa y correcta posible los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nuevo contexto.

Finalmente, los distintos trabajos tanto teóricos como prácticos se enmarcan en una línea que intenta mostrar cuáles son las diversas maneras para avanzar en un nuevo concepto de educación a distancia que ha hecho reconvertir todos y cada uno de los elementos presentes en la educación en todas las etapas de esta. La innovación y la investigación educativa son esenciales para mejorar nuestro contexto, más aún cuando se encuentra en una situación límite y extrema donde se necesitan soluciones que beneficien a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Con las aportaciones de esta obra se pretende avanzar hacia una mejora global que responda a los retos y dé soluciones a los problemas reales que se encuentran en la educación.

## **CAPÍTULO 1.**

### **EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE) Y LA CURACIÓN DE CONTENIDOS. EXIGENCIAS DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI**

Francisco Javier Hinojo Lucena, Gerardo Gómez García, Santiago Pozo Sánchez y Blanca Berral Ortiz

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, la sociedad ha acometido un cambio vertiginoso en todos los niveles. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha acontecido un innumerable de modificaciones en los diferentes hábitos que hasta entonces realizábamos en nuestro día a día. Como consecuencia, son múltiples las acciones que hoy en día giran en torno a los recursos tecnológicos, Internet y las diferentes posibilidades que este ofrece (Stefani, Andrés y Oanes, 2014).

En términos educativos, la llegada de las TIC ha propiciado que la forma en la que concebíamos el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) haya permutado en favor de la inmersión de los recursos digitales, un cambio en las metodologías de enseñanza y, por lo tanto, en la forma de transferir el conocimiento en las aulas. Esto se debe, en gran parte, al cambio promovido a su vez dentro del estudiantado. Si atendemos a las generaciones actuales, se caracterizan por haber nacido en un contexto dominado por Internet y los dispositivos digitales, y, por lo tanto, presentan unas necesidades y demandas diferentes a anteriores generaciones, al mismo tiempo que sus motivaciones han permutado (Hinojo, et al, 2019).

Como consecuencia de esta idea, la figura del docente también ha sufrido modificaciones. A raíz de este cambio de etapa, el docente de hoy en día cuenta con una serie de exigencias formativas más notorias que en periodos previos. La vertiginoso y progresiva digitalización del sector educativa ha conllevado que la formación inicial y permanente de futuros y docentes en activo gire en torno a la inmersión de los recursos tecnológicos, la adquisición de una competencia digital en términos docentes y en conocer nuevas estrategias metodológicas y en términos de praxis de innovar a partir de estos dispositivos en sus aulas (Arancibia, Cabero y Marín, 2020).

Si bien estas afirmaciones han cobrado protagonismo estos últimos años dentro del panorama formativo del docente, en la actualidad, se ha impulsado de forma exponencial. A consecuencia de la pandemia generada con la COVID-19 y la alteración de los sistemas

de enseñanza presencial en todos los lugares del mundo ha propiciado una aceleración desenfrenada de este compendio de necesidades en torno a la figura del docente. En la mayoría de los casos, los docentes han sufrido una adaptación costosa a las nuevas modalidades de enseñanza virtuales, a las plataformas de gestión de contenido y a la comunicación a distancia con el estudiantado.

Por lo tanto, y atendiendo a todas estas circunstancias, el presente trabajo establece su foco de estudio en atender lo que, a juicio de los autores, consideramos una necesidad prioritaria a atender en la figura del docente en activo, y más aún, del futuro docente. En un periodo en el que el principal recurso de acceso a información es Internet, resulta preciso que el docente adquiera una serie de conocimientos en torno a la búsqueda, filtrado y personalización de los contenidos. De esta manera, podrá configurar, con rigor, un abanico de recursos útiles para su desempeño profesional, y por lo tanto, para promocionar una mejor actividad docente con sus alumnos (López y Ollé, 2019).

Para poder ejercer estas funciones con éxito, resulta preciso ahondar en dos conceptos clave. En primer lugar, en el conocimiento de qué es un entorno personal de aprendizaje, sus principales componentes y funcionalidades y; en segundo lugar, en trascendencia de la acción de curar contenidos, los pasos que acontece tal proceso y en presentar un compendio de aplicaciones procedentes de la web 2.0. que permitan al docente ejecutar dicha acción.

Con ello, se pretende proporcionar a los docentes en activo y futuros docentes un compendio de recursos útiles de cara a seguir formándose en materia digital, con la finalidad de fomentar una mejora de su praxis educativa.

## **2. EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE)**

### **2.1. Concepto de PLE**

Actualmente, existe un acuerdo sobre la importancia del entorno personal de aprendizaje en el ámbito educativo, tanto en la formación inicial del futuro maestro como en aquellos profesionales que están en activo (Chaves et al, 2019).

El entorno personal de aprendizaje (en inglés denominado Personal Learning environment, de ahí su abreviatura conocida como PLE) queda definido como una colección de instrumentos, materiales y recursos humanos que el docente tiene a su disposición para su desempeño cotidiano (Fiedler y Pata, 2009). En esta línea, Adell y Castañeda (2010) denominan el PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que utiliza el sujeto de forma habitual para su

actividad diaria. Resulta de interés analizar estas definiciones, pues no solamente abarcan el PLE desde una perspectiva tangible en cuanto a recursos materiales o informacionales; sino que engloba a su vez las conexiones humanas de las que disponemos, que a si mismo nos proporcionan aprendizajes.

Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, Cabero et al (2011) define el PLE como un conjunto de herramientas que el estudiante puede utilizar para gestionar sus aprendizajes. Por lo tanto, se trata de una visión concerniente a la gestión propia del aprendizaje por parte del estudiante a partir de los diferentes procesos, estrategias y recursos que utiliza, que en este caso serían los configurantes de su propio PLE (Prendes y Castañeda, 2013). En suma, Cabero (2014) lo resume de la siguiente forma:

Son un nuevo escenario educativo en el cual los estudiantes puedan adquirir diferentes competencias, capacidades, objetivos y contenidos, tanto de la perspectiva formal como informal. Desde aquí, y a diferencia de la orientación presentada anteriormente, sus bases se adquirirán desde teorías como las del colectivismo, el aprendizaje ubicuo o el aprendizaje autorregulado, que parten de la idea de la descentralización del aprendizaje y de la participación activa del estudiante en el proceso (p.13.).

Se trata, por lo tanto, de un nuevo enfoque de aprendizaje y de entender el proceso de aprendizaje, ya que se trata de un concepto que nos permite entender de forma gradual como a partir de las tecnologías y de las relaciones sociales, las experiencias se transforman en conocimiento que incorporamos para nosotros, y que sirve de referente para elaborar creaciones propias, que a la vez, nutren los entornos personales de aprendizaje de nuestro allegados. Se trata, por lo tanto, de un enfoque de aprendizaje cíclico que fortalece a un conjunto de individuos que interaccionan entre sí, y a través de las plataformas digitales formando redes colaborativas y de conexión (Chaves y Sola, 2018; Valtonen et al, 2010).

En definitiva, y a partir de las ideas expresadas con anterioridad, el PLE se podría nutrir de las siguientes características:

- Posee un carácter personalizado en función de las necesidades que presenta cada persona.
- Tal y como se afirmaba anteriormente, proporciona aprendizajes informales al estudiante, de tal forma que este va adquiriendo conocimientos y recursos a partir

de sus experiencias personales y digitales, que le permitirán en un futuro, configurar sus propias creaciones. Por lo tanto, se extrae una idea principal de esta afirmación: el individuo además de ser consumidor de información, resulta preciso que sea a la vez productor.

- La configuración de un PLE tiene lugar de una paulatina. El individuo va formando su banco de recursos a partir de las diferentes experiencias de aprendizaje vividas a lo largo de su vida. Por lo tanto, el PLE tiene un carácter abierto y flexible, y siempre está abierto a modificaciones continuas.
- Fomenta las sinergias entre los individuos, que pueden intercambiar experiencias en torno a los componentes de su PLE, así como de las experiencias configuradas a partir de este. De esta forma, se promueve dentro del colectivo docente el aprendizaje colaborativo.

## 2.2. Elaboración de un PLE

Para proceder a la elaboración de un PLE, resulta preciso que la persona que lo va a configurar pueda organizarlo y adaptarlo de la forma más exhaustiva en cuanto a su modo y forma de aprender. Con la finalidad de alcanzar este propósito, el PLE objetivo debe de contener las siguientes partes (Castañeda y Adell, 2013; Adell y Castañeda, 2010):

- **Fuentes de información:** configuradas por aquellos sitios web y recursos a partir de los cuales obtenemos información. En este caso, podrían ser blogs, bases de datos, repositorios oficiales en caso de que sean de una índole más avanzada o científica o; repositorios exclusivamente de carácter educativo (p.ej: portal Agrega, Eduteka, Intef, etc.) o sitios web referencias, como podría ser el canal de Youtube de un maestro referente en buenas prácticas docentes, entre otras opciones.
- **Herramientas a partir de las cuales modificamos la información.** En este caso se trata de herramientas o programas que nos permiten crear elaboraciones propias o establecer modificaciones sobre contenido ya creado con anterioridad. De esta manera, softwares como Blogger (elaboración de blocs educativos), Prezi, PowerPoint, Slideshare (para elaboración de presentaciones propias), PowToon, Youtube o WeVideo (plataformas que permiten elaborar vídeos).
- **Red personal de aprendizaje, también conocida como Personal Learning Network (PLN):** está configurada por el conjunto de interacciones que tenemos

con diferentes personas ya sea, bien a través de la red, o de forma personal. Esta tercera parte está formada por redes sociales, como Twitter, Facebook, Instagram, Skype, entre otras.

### **3. EL DOCENTE COMO CURADOR DE CONTENIDOS**

#### **3.1. Concepto de curación de contenidos**

En la actualidad nos encontramos en un contexto en el que la información existente en Internet se encuentra en un proceso de continua proliferación. Son cada vez más los portales web existentes en la red digital que nos proporciona información a través de un solo “click”. Como consecuencia, en multitud de ocasiones, sentimos duda o incertidumbre en torno a la información procedente de Internet, cual incorporar dentro de nuestro PLE (Hernández Y Carvajal, 2018).

Ante esta situación, resulta preciso que el futuro docente, así como el docente en activo adquiera un rol de curador de contenidos. Se entiende por curación de un contenido como aquel proceso que permite al sujeto buscar, localizar, filtrar, modificar un contenido para posteriormente publicarlo o compartirlo.

#### **Figura 1**

Proceso de curación de contenidos. Elaboración propia

Para que este procedimiento sea eficaz, resulta preciso que el curador de contenidos en cuestión, es decir, el docente, se convierta un experto en la temática, de tal forma que adquiera el criterio suficiente para poder ser selectivo en este procedimiento.

#### **3.2. Aplicaciones web 2.0 para promover la curación de contenidos a nivel educativo**

Con el propósito de poder efectuar un proceso de curación de contenidos eficaz, continuación presentamos un compendio de herramientas procedentes de la web 2.0 especializadas en el procedimiento de la curación de contenidos:

- **Diigo:** Se trata de una aplicación que permite gestionar el conocimiento. Concretamente esta función se realiza a través de lo que se conoce como marcación social. Es decir, esta aplicación permite al usuario realizar anotaciones en los contenidos que visita, organizar la información, así marcar como favoritos diferentes elementos multimedia.
- **PearlTrees:** aplicación muy visual que permite gestionar la curación de contenidos. Cada página, foto o nota se guarda como una “perla”, que se puede agrupar dentro de “perlas” mayores. El diseño de la aplicación se

presenta en forma de árbol, en donde cada rama muestra las diferentes perlas que contiene. Por lo tanto, permite la clasificación de recursos en torno a su tipología y funcionalidad de una forma muy sencilla y visual.

- Evernote: una herramienta que gestiona anotaciones en el contenido digital de una forma sencilla. De esta manera, resulta sencillo ubicar cualquier información almacenada en las notas.
- Blendspace: aplicación que combina contenidos digitales procedentes de diferentes fuentes, a la vez que los archivos de elaboración propia, con el objetivo final de crear en el menor tiempo posible lecciones multimedia.
- Symbaloo: se trata de una app que permite configurar un panel personalizado en el que disponemos de diferentes bloques que podemos denominar a nuestro criterio, y en el que podemos insertar los enlaces pertinentes a los recursos de información. De esta forma, resulta sencillo para el usuario organizar los recursos, así como modificarlos o reubicarlos en función de su criterio personal.
- Scoop.it: plataforma para mostrar y compartir contenidos, ya sean de elaboración propia o procedente de otros usuarios o referencias web. Resulta ideal de cara a compartir experiencias de buenas praxis o de cara a actualizar información sobre una temática concreta. El usuario elige sus preferencias al principio en torno a la información que desea recibir. De esta manera, resulta sencillo la localización de referentes en torno a la disciplina de cara a compartir experiencias significativas, recursos o información rigurosa en la disciplina del conocimiento que se esté trabajando.
- Pinterest: sitio web que permite establecer colecciones de recursos favoritos en torno a diferentes temáticas que nosotros seleccionemos. Resulta muy útil de cara a guardar recursos educativos de calidad o tomar como referentes algunos ejemplos de buena praxis educativa.

#### 4. CONCLUSIONES

La sociedad actual está sujeta a multitud de cambios a raíz de la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto ha conllevado que las exigencias hacia los profesionales de la educación se hayan visto modificadas de forma sustancial.

Entre las principales necesidades actuales se encuentra la de poseer las competencias suficientes para efectuar búsquedas de información adecuadas, a la vez que poseer estrategias de curación de contenidos que permitan filtrar y personalizar a los docentes la información de Internet de cara a utilizarlas en su desempeño didáctico.

Ante esta situación, este trabajo ha pretendido reflejar a la comunidad educativa la importancia de introducir a los educadores el concepto de PLE, y de qué elementos está constituido. De esta manera, se espera que los futuros docente, así como los que se encuentran en activo, se introduzcan en esta conceptualización y puedan indagar en la elaboración de un entorno propio, en el que compartan información con el resto de compañeros, así como sean capaces de crear contenido propio.

Asimismo, este capítulo estableció el foco en representar los pasos a seguir para poder configurar un proceso de curación de contenidos coherente, siguiendo pautas específicas desde la búsqueda inicial de una información hasta la final publicación o difusión del mismo dentro de la comunidad educativa. De esta forma, el propósito que se persigue con la introducción de este concepto, es la de llevar a cabo, de forma paulatina, un proceso a través del cual el docente posee diferentes herramientas que le permiten filtrar su información y, le permite así, convertirse un experto en su rama de conocimiento. Así pues, a partir del compendio de herramientas web 2.0 aquí presentadas le será más sencillo introducirse a estas ideas que les presentamos.

En definitiva, se trata de un proceso en el cual el docente deje adaptarse a las nuevas necesidades planteadas por el contexto que vivimos hoy en día, en el cual nos encontramos con un estudiante que convive diariamente con Internet, y que presenta unas necesidades diferentes al predecesor. Por lo tanto, resulta preciso que el futuro docente, así como el docente en activo posea las destrezas y aptitudes necesarias para responder a las demandas actuales del sistema educativo.

### REFERENCIAS

Adell, J. y Castañeda, L. (2010) Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e dell Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.

- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100.
- Cabero, J., Marín, V., & Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (38). <https://doi.org/10.21556/EDUTECH.2011.38.380>
- Cabero, J. A. (2014). Creación de entornos personales de aprendizaje como recurso para la formación. El proyecto Dipro 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), a261-a261.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible en <http://www.um.es/ple/libro>
- Chaves-Barboza, E., & Sola-Martínez, T. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 253-270.
- Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J.M., Hinojo-Lucena, F.J., y Cáceres-Reche, P. (2019). Personal Learning Environments (PLE) on the bachelor's degree in early education at the University of Granada. In P. Novais et al., (Eds.), *ISAmI 2018*(pp. 381-388). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01746-0\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01746-0_45)
- Hernández-Campillo, T. R., & Carvajal-Hernández, B. M. (2018). La curación de contenidos científicos: una herramienta para la gestión informativa en los docentes universitarios. *Revista publicando*, 5(14 (3)), 258-272.
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobile learning en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 283-299.
- López-Borrull, A., & Ollé, C. (2019). La curación de contenidos como respuesta a las noticias ya la ciencia falsas. *Anuario Think EPI*, 13, e13e07. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e07>
- Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Valtonen, T., Hacklin, S., Dillon, P., Vesisenaho, M., Kukkonen, J., y Hietanen, A. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*, 58(2), 732-739.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P. y Milligan, C. (2007). Personal learning environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2), 27-38.

## **CAPÍTULO 2.**

### **DEFICIENCIA VISUAL EN LAS AULAS. INCLUSIÓN Y BARRERAS**

Juan Manuel Trujillo Torres, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Antonio Manuel Rodríguez-García y Blanca Berral Ortiz

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Actualmente, la sociedad es más consciente de los diferentes tipos de discapacidad que pueden encontrarnos en la vida cotidiana. Y, de esto, no queda exenta la escuela, donde se dan diferentes tipos de discapacidades y necesidades educativas especiales que hay que saber cómo trabajarlas y adaptar el entorno para estos estudiantes.

Para trabajar con estos estudiantes desde los centros escolares se puede hacer de muchas maneras, pero siempre desde la inclusión. La importancia de la inclusión es vital, sabiendo las diferencias de cada persona y respetándolas. Es importante también trabajar con valores como la empatía, solidaridad, respeto etc., imprescindibles durante todas las etapas educativas.

Este trabajo, por tanto, se centra en la discapacidad visual. Existen multitud de actividades que aumenten su percepción táctil, que es lo que sustituirá en mayor o menor medida a la vista. Estos estudiantes a través del tacto y diferentes actividades pueden llegar a comprender mejor el mundo y tener una experiencia de la realidad que les rodea, por eso es primordial explorar con este sentido desde pequeños y que lo desarrollen poco a poco.

En el contexto escolar, la atención a los alumnos con discapacidad visual se lleva a cabo en los centros educativos ordinarios, es decir, no son centros específicos destinados a tratar únicamente este tipo de discapacidad, sino que son centros usuales donde se matriculan todo tipo de estudiantes entre los que pueden encontrarse algunos con este tipo de necesidad en particular. Y es el propio centro el que debe disponer de los recursos humanos-materiales necesarios para actuar ante las necesidades educativas de los alumnos.

En función de las necesidades educativas que tenga el alumno, se elaboran las adaptaciones curriculares pertinentes. Estas adaptaciones son una forma de individualizar la enseñanza y hacerla accesible, inclusiva e igualitaria para todos.

## 2. EL ALUMNADO CON PROBLEMAS VISUALES

Podemos entender la deficiencia visual como la disminución considerable del volumen de una o varias características sensoriales que recogen el ambiente que le rodea, y por eso limita la cantidad de experiencia que el niño puede llegar a percibir. En este caso el órgano afectado sería el de la visión que presentaría un inconveniente para poder ver.

También podemos entender la discapacidad visual a partir de dos términos que proponen Alberti y Romero (2010). Estos conceptos son la agudeza visual y el campo visual.

La ONCE, citada por Alberti y Romero (2010), los define de la siguiente manera:

- Agudeza visual: Es la capacidad que tiene cada ojo humano para discriminar la forma y la figura de los objetos, y distinguir sus detalles.
- Campo visual: Es la capacidad del ojo humano para distinguir objetos que están fuera de la visión central del mismo.

Partiendo de la poca visión hasta la ceguera, el catálogo de limitaciones visuales es muy extenso. Los síntomas de visión reducida pueden ser visión borrosa, visión desenfocada, dificultad para ver de cerca o lejos, daltonismo o visión de túnel.

### 2.1. Desarrollo del alumnado con problemas visuales

Ya conocidos los conceptos de discapacidad visual, ahora vamos a conocer las características del desarrollo de un estudiante con esta problemática. En primer lugar, un buen docente tiene que conocer a su discente y ofrecerle una enseñanza lo más individualizada posible. Cuando se trata con estudiantes que tiene algún problema de visión, es decir que su ceguera no es total, se debe tener en cuenta que las limitaciones del estudiante pueden ser mayores o menores, según sus características. Todas las características no van a ser iguales en todos los estudiantes, porque el factor principal es el grado de ceguera que posee.

Otro factor que se debe tener en cuenta, es que cuanto más estimulación se ofrece al estudiante, mejor será la interpretación de la realidad que realice. Según Tomás y Barcelón

(2011), los estudiantes con discapacidad visual, tienen que emplear otras alternativas sensoriales para poder imaginar y comprender el mundo que les rodea y poder moverse por el hasta controlarlo.

El estudiante con deficiencia visual, a través de los ruidos y los sonidos es capaz de percibir una información concreta sobre lo que pasa a su alrededor, y tiene la necesidad de ir tocando todo lo que le rodea para poder percibir como es la realidad. Los docentes tienen que ir guiando y orientando al discente, mostrándole experiencias para que construya nuevos aprendizajes.

Lowenfel, citado por Arnáiz-Sánchez (1994) atribuye tres factores que hacen que los estudiantes con ceguera tengan un retraso cognitivo:

- Tienen un menor número de experiencias perceptivas, ya que aparecen restringidas debido a su visión y a que el resto de sus sentidos no pueden proporcionar fielmente al niño cómo es la realidad.
- Las habilidades de conocimiento son más reducidas que en un niño con una visión normal, lo que muchas veces afecta a la habilidad de experimentar.
- Tienen una escasa percepción del espacio que los rodea, lo que hace que puedan tener un menor control del ambiente que un niño sin problemas visuales

El desarrollo lingüístico, según Tomás y Barcelón (2011) es de la manera que los alumnos con deficiencia visual obtienen la información, ya que son los padres los que le describen que es lo que palpan, por lo que el número de experiencias sensoriales tiene que ser muy extenso. Esto provoca que en los estudiantes aparezcan el verbalismo, que es cuando el estudiante con ceguera adquiere un vocabulario sin problema sobre algo que no entiende o no ha tocado nunca.

Según Arnaiz (1994) uno de los principales problemas de todo el equipo docente es el desarrollo psicomotriz de los estudiantes con esta deficiencia. El problema surge a partir de esta falta visual cuando el niño tiene que reconocer el ambiente, determinar el concepto del objeto, desarrollar su propio esquema corporal entre otras.

El desarrollo motriz del estudiante con ceguera se ve peligrosamente afectado. Esto pasa porque este no se mueve a través del espacio con la libertad que puede llegar a hacerlo otro sin ceguera. El estudiante puede tener miedo a moverse por un espacio que no conoce. Para que no exista esta inseguridad es necesario realizar adaptaciones físicas

en el entorno, como darle puntos de referencia para que pueda moverse y adquiera una autonomía propia.

### **3. INCLUSIÓN DE ESTOS ESTUDIANTES EN LAS AULAS. BARRERAS PARA SU APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN**

No existen instrumentos específicos dentro del aula a través de los cuales se pueda saber el grado de deficiencia visual que tiene un alumno, sino que debe ser un trabajo conjunto con la familia para establecer una comunicación bidireccional con el centro, y más concretamente con el orientador de pedagogía terapéutica, para establecer una ficha técnica de estos estudiantes donde se especifique la discapacidad y el grado de esta, esto es importante para realizar una adaptación curricular de acceso, es decir, modificar el acceso al curriculum, como por ejemplo situarlos en las primeras filas de clase o tener un intérprete. También es importante que el centro se ponga en contacto con asociaciones destinadas a ese problema (ONCE), para que puedan facilitar al centro recursos adecuados para que sea más fácil la adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Trevijano Patrón, et ál., 2012).

El estudiante con problemas visuales normalmente es desde la familia desde donde se detecta. Antes de empezar la educación primaria, si es una discapacidad visual grave, puede ser detectado por los servicios médicos, no obstante, puede ocurrir que ya comenzada la educación primaria aún no estén identificados, así surgen una serie de identificadores que nos ayudan a poder remitir el problema detectado por el oftalmólogo. Según diferentes autores (Revuelta, et ál., 1992; Rodríguez-Fuentes,2003), estos indicadores son:

- Apariencia de los ojos:
  - Bizqueo, hacia dentro o hacia fuera, en cualquier momento, sobre todo con cansancio.
  - Ojos o párpados enrojecidos.
  - Ojos acuosos. Párpados hundidos.
  - Orzuelos frecuentes.
  - Pupilas nubladas o muy abiertas.

- Ojos en constante movimiento.
- Párpados caídos.
- Asimetría visual.
- Quejas asociadas al uso de la visión:
  - Dolores de cabeza.
  - Náuseas o mareo.
  - Picor o escozor en los ojos.
  - Visión borrosa en cualquier momento.
  - Confusión de palabras o líneas.
  - Dolores de ojos.
- Signos en el comportamiento:
  - Echar la cabeza hacia delante al mirar objetos distantes.
  - Poco tiempo en actitud de atención.
  - Giro de cabeza para emplear un solo ojo.
  - Inclinación lateral de cabeza.
  - Colocación de la cabeza muy cerca del libro o pupitre al leer o escribir.
  - Tener el material muy cerca o muy lejos.
  - Exceso de parpadeo.
  - Tapar o cerrar un ojo.
  - Fatiga inusual al terminar una tarea visual o deterioro de la lectura tras períodos prolongados.
  - Uso del dedo o lápiz como guía.
  - Mover la cabeza en lugar de los ojos.
  - Choque con objetos.
  - Fotofobia, es decir, deslumbramiento en interiores y/o exteriores.
  - Guiños frecuentes.

- Movimientos involuntarios y rítmicos en los ojos

### 3.1. Detección de las barreras

Modificar el acceso al currículum es importante para el alumno con discapacidad para mejorar dicha accesibilidad al currículum como, por ejemplo, la localización de dicho estudiantado en el aula (cerca del profesor, en las primeras filas o tener un intérprete).

El contacto que el centro mantiene con asociaciones como por ejemplo la ONCE es importante, ya que estas pueden proporcionar asesoramiento recursos didácticos para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sería ideal que estos estudiantes dispusieran de materiales que le faciliten la integración en el aula y un correcto desarrollo como, por ejemplo:

- Máquina de escribir Perkins
- Lentes
- Lupas
- Ábaco
- Calculadoras con sonido

Es primordial el papel que desempeñan las familias en el proceso de integración del estudiante con problemas visuales. Es importante que estas acepten los problemas de su hijo, los equipos de intervención y de apoyo son fundamentales en la etapa de detección temprana, realizando estos una labor imprescindible con el menor (Arquino, et ál., 2011).

Además, el elemento familiar resulta fundamental a la hora del proceso de socialización, así como en el fomento de la autonomía personal del menor para la obtención de un autoconcepto positivo y la aceptación de su discapacidad.

De igual modo, la relación de la familia con el tutor debe ser fluida, pues ambas partes son los ejes de su formación y, por tanto, debe haber estrecho lazo de comunicación y seguimiento del estudiante.

Desde este punto, se pueden discernir en este punto cuales pueden ser algunas modificaciones a realizar para facilitar que los alumnos ciegos y con deficiencias visuales

sean capaces de desarrollar el currículo que se les plantea. Así, existen modificaciones de carácter organizativo para que estos estudiantes puedan tener acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente. A continuación, se proponen una serie de elementos de adaptaciones para el alumnado con deficiencia visual (Codén & Díaz-García, 2017):

- El centro debe tener los recursos necesarios, tanto materiales como personales. El docente deberá estar informado acerca de la incorporación del estudiante con esta discapacidad y de los recursos que le serán necesarios.
- Agrupamientos flexibles.
- El estudiante tendrá que conocer el centro y su aula previamente a comenzar el curso escolar. También se deben quitar todos aquellos elementos que supongan un obstáculo para él y entorpezcan su paso, es decir, bancos, plantas etc.
- Debe haber una organización correcta del aula para que este se pueda desplazar con facilidad.
- El estudiante debe contar con un espacio suficiente para que pueda colocar y ordenar su material.
- Los compañeros deben ser conocedores de la deficiencia de su compañero para que tengan conocimientos básicos a la hora relacionarse con él y qué materiales utiliza.
- Facilitar al estudiante con una mesa abatible para que no se dañe la espalda y evite posturas inadecuadas, ya que a veces se tendrá que acercarse mucho para leer o escribir.
- Respecto a la localización del estudiante dentro de aula en el aula, como se ha mencionado anteriormente, es adecuado que tenga acceso fácil a la puerta de salida, que esté cerca del docente y del material didáctico, así como sentarse cerca de la pizarra para que pueda verla mejor.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se puede ver a lo largo de este trabajo, conocer el concepto de deficiencia visual, así como los tipos existentes que hay es fundamental para un docente y para

cualquier persona que forme parte del entorno educativo. De igual modo, saber qué barreras existen en el contexto escolar y cómo poder eliminarlas es igualmente importante.

Dar a conocer este tipo de información de manera teórica, para que después de manera práctica se puedan realizar las adaptaciones necesarias de este alumnado es muy importante y ha sido el objetivo a perseguir a lo largo del trabajo.

## REFERENCIAS

- Albertí Boada, M., & Romero Ortega, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Arnáiz-Sánchez, P. (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica*. Organización Nacional de Ciegos Españoles, Departamento de Servicios Sociales para Afiliados.
- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21.
- Coden, Q. S., & Dias-Garcia, N. M. (2017). Aprender con otros sentidos: estrategias para la atención de alumnos con deficiencia visual. *Educatio Siglo XXI*, 35(3 Nov-Feb1), 175-196. <https://doi.org/10.6018/j/308961>
- García-Trevijano Patrón, C., Leonhardt Gallego, M., Oyarzábal Céspedes, B., & Vecilla Rodrigo, I. (2012). *Construir juntos espacios de esperanza. Orientaciones para el profesional de atención temprana a niños con ceguera o deficiencia visual. Serie: Guías*. ONCE.
- Revuelta, R. M. L., Andrés, M. J. S., Rodríguez-Porrero, C., & Escudero Pérez, M. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Organización Mundial de Ciegos Españoles.
- Rodríguez Fuentes, A. (2003). Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 143-153.

Tomás Marco, B., & Barcelón Moliner, L. (2011). La integración del alumno con deficiencia visual en la escuela ordinaria: el braille dentro del aula. *Integración: revista digital sobre discapacidad visual*, (50), 55-62.

### **CAPÍTULO 3.**

#### **LAS TIC COMO SOPORTE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

María Pilar Cáceres Reche, María Natalia Campos Soto, Magdalena Ramos Navas-Parejo y José Antonio Martínez Domingo.

##### **1. INTRODUCCIÓN**

La innovación educativa constituye un gran reto para los docentes, ya que supone modificar la metodología en las aulas (Pérez-Ortega, 2016). Fullan (2002) considera que para que se produzca un cambio educativo se deben implementar recursos y materiales curriculares nuevos y acciones novedosas a través de agentes de toda la comunidad educativa (Iglesias-Martínez et al., 2018).

Ahora bien, cabe tener en cuenta que actualizar o renovar recursos y estrategias no es innovar, no se debe confundir innovación y actualización (Richmond y Tatto, 2016).

La innovación educativa se vio fomentada en el año 2020, ya que se produjo un gran cambio en todo el mundo a raíz de la CoVid-19, una pandemia que no respetó edad, género, clases sociales, naciones...poniendo freno a la dinámica de la sociedad del siglo XXI. El impacto fue muy grande en todos los ámbitos pero, muy especialmente, en el ámbito educativo que en cuestión de pocos días pasamos de la presencialidad en las aulas a una educación online. Algunos docentes, que se resistían al uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza, tuvieron que realizar cambios en sus metodologías e internalizar el uso de recursos tecnológicos, utilizándolos en su nueva rutina docente (Ramírez-Montoya, 2020).

El objetivo principal de la innovación educativa es mejorar el proceso de aprendizaje, proporcionando solución a distintos problemas (Pérez-Ortega, 2017). No obstante, la planificación es difícil, así como seguir un método eficaz y prever sus resultados. En este sentido, las tecnologías han jugado un papel importante, siendo el método MAIN (Método de Aplicación de la Innovación Educativa) un método que permite la planificación, aplicación y divulgación de la innovación educativa (Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018).

##### **2. INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Libedinsky (2014) indica que el término “Innovación” tiene tres componentes léxicos: in-nova-ción.

“In” no está empleado como negación de una realidad, sino, por el contrario, como posibilidad de incorporar, introducir algo nuevo a una realidad preexistente; “nova” supone hacer de nuevo, cambiar; y “ción” implica actividad o proceso, resultado o efecto, y también realidad interiorizada o consumada. Innovar no es inventar, es otorgar un nuevo significado a una creación en un espacio social particular (Chiecher y Melgar, 2018, p.112).

La innovación puede suscitar un proceso nuevo (método, organización, técnica...), un nuevo servicio (asistencia, atención, prestación...) un nuevo producto (resultado, tecnología, artículo, instrumento, objeto...), o un conocimiento nuevo (talento, modelo, evolución, transformación...) (Ramírez-Montoya, 2020). Para ello, debe involucrar a docentes, estudiantes, familias e instituciones (Morlá, 2015).

La identificación del desarrollo de innovaciones educativas se puede apreciar en el trabajo diario de los centros escolares, en su funcionamiento y organización pero, muy especialmente, en las modificaciones o transformaciones que realizan los docentes en sus prácticas diarias y en las dinámicas de trabajo, que suponen un cambio de metodologías, actitudes e intervenciones, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Iglesias-Martínez et al., 2018) para que todo el alumnado llegue a alcanzar su desarrollo integral en igualdad de condiciones.

Fidalgo-Blanco (2011) citado por Iglesias-Martínez et al. (2018) describe, metafóricamente, la innovación educativa como “una silla que se sustenta en cuatro patas importantes para el desarrollo de su función: los procesos, el conocimiento, las personas y la tecnología” (p. 3-4).

- Los procesos hacen referencia a cualquier tipo de metodología formativa.
- Las tecnologías pueden ser tanto el hardware como el software.
- El conocimiento tiene relación con los contenidos y la información formativa.
- Las personas, principalmente, los docentes y estudiantes.

En la actualidad, la mayoría de las innovaciones educativas que se han puesto en práctica, en los centros educativos, se han realizado a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Iglesias-Martínez et al., 2018).

### 3. LAS TIC Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La diversidad de aplicaciones que, actualmente, tienen los dispositivos móviles ha incrementado el uso de los mismos en distintas áreas, entre las que se encuentra el ámbito educativo, lo que ha ocasionado un cambio en los roles del profesorado, alumnado y familia, yendo en continuo avance su uso y, cada vez, a más temprana edad (Alvites-Huamaní, 2018). Este cambio ha requerido no solo la actualización metodológica de los docentes sino su formación en competencias digitales (Area et al. 2018).

En los últimos años, en España se ha publicado un informe en el que se indican las competencias y áreas que los docentes deben adquirir o desarrollar para afrontar con éxito los nuevos retos educativos que suponen el uso de las TIC en las aulas (INTEF, 2017). En este sentido, Hernández y San Nicolás (2019) afirman que la formación de los futuros docentes, en relación con las competencias digitales, es imprescindible para el fomento de procesos de innovación en los centros educativos.

Entre los distintos métodos que existen para conocer cómo aplicar la innovación educativa en clase, se encuentra MAIN (Method for Applying Innovation in Education) (Fidalgo-Blanco et al., 2018).

MAIN permite:

- Identificar la situación de aprendizaje que se quiere mejorar.
- Identificar las innovaciones más adecuadas (e incluso diseñar nuevas).
- Identificar y relacionar las actividades que debe realizar tanto el profesorado como el alumnado.
- Identificar la funcionalidad y misión de la tecnología a utilizar.
- Identificar el esfuerzo y habilidades tecnológicas necesarias (tanto para el profesorado como por parte del alumnado).
- Ofrecer de forma independiente la innovación educativa y la innovación tecnológica.
  - Aplicar múltiples estrategias: para la divulgación científica, para cambiar el rol del alumnado y del profesorado y para la transferibilidad de la experiencia acumulada (a cualquier asignatura) y divulgación científica.
- Prever los resultados y el impacto (Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluze, 2018, p. 85).

En relación con el método MAIN, en la tabla 1 se pueden apreciar las actividades que debe realizar el docente, cuáles deben hacer los estudiantes y cuál es la función de la tecnología.

Tabla 1

*Actividades a realizar por el profesorado, el alumnado y función de la tecnología*

<b>Actividad</b>	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo MAIN</b>
El profesorado prepara conocimiento on-line	El profesorado hace un vídeo.	El profesorado prepara conocimiento accesible on-line (texto, vídeo, programa interactivo, sistema de aprendizaje personalizado, simulación, problema, etc.).
El alumnado accede al mismo para su aprendizaje	El alumnado visualiza el vídeo.	El alumnado interactúa con ese conocimiento con diferentes herramientas tecnológicas, dependiendo la naturaleza y tipo de recurso preparado por el profesorado.

Fuente. Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018, p. 95).

A continuación se muestran dos figuras, en la figura 1 se puede ver un ejemplo de innovación educativa con MAIN y en la figura 2 tres tipos de estrategias.

EJEMPLO PARA EL MÉTODO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA  
FLIP TEACHING

**MAIN FLIP**

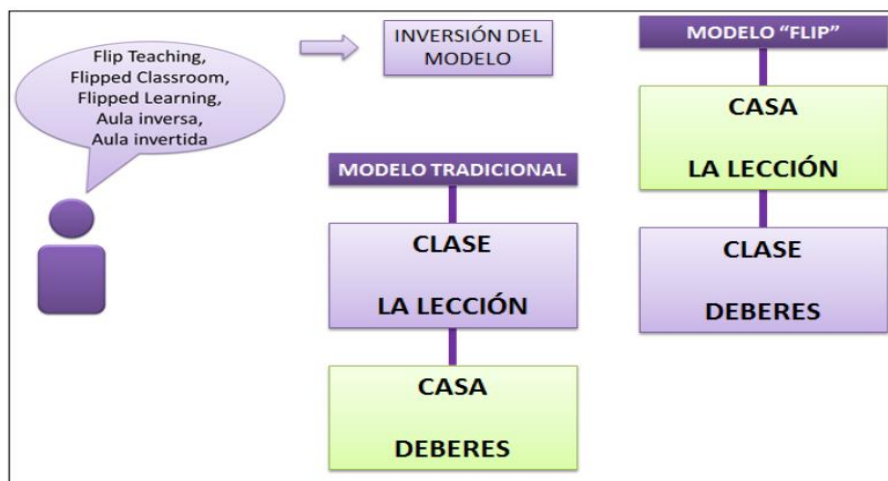


Figura 1. Método de innovación educativa FLIP TEACHING. Fuente. Fidalgo-Blanco et al. (2018, p. 5).

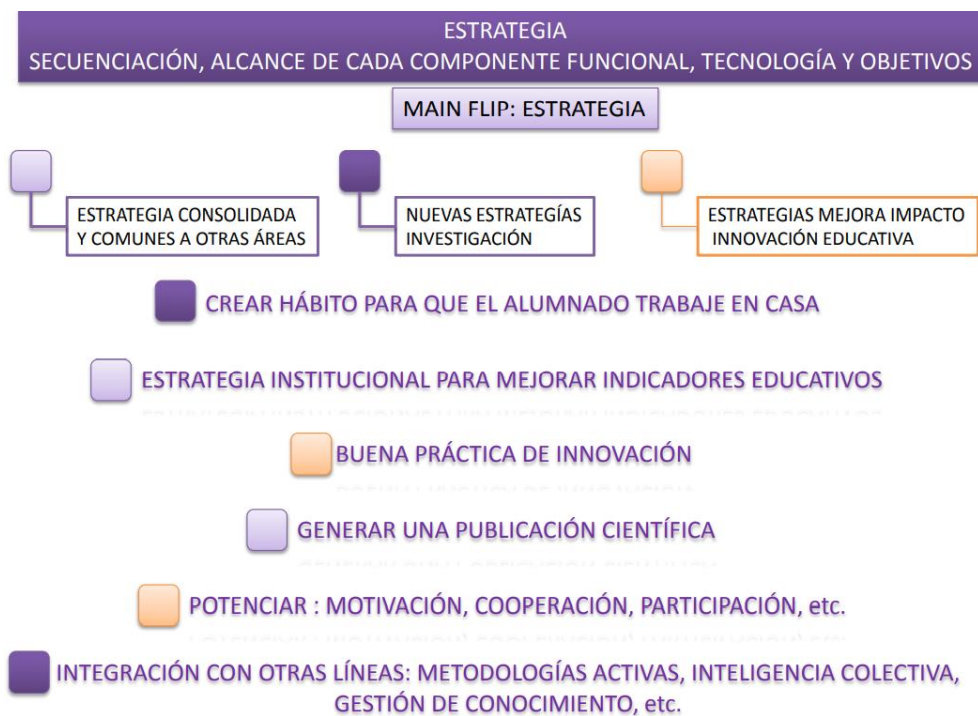


Figura 2. Estrategia Main Pliip. Fuente. Fidalgo-Blanco et al. (2018, p. 9).

#### 4. CONCLUSIONES

La integración de las tecnologías en el currículo escolar precisa de un modelo pedagógico basado en la innovación; un sistema educativo donde prima la memorización y la participación pasiva del alumnado, no propicia la mejora de la calidad educativa.

Un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje solo ocurre cuando se integran las tecnologías desde una perspectiva innovadora, lo que conlleva una exploración previa de las fortalezas de cada medio. .

La innovación educativa debe contemplarse como un proceso centrado en la transformación incremental en aras de mejoramiento y superación. Para que sea posible, es necesaria la unión de la sociedad para poder desafiar los retos que debemos enfrentar, en una sociedad que avanza a pasos de gigante, desde la llegada de las TIC.

La identificación del desarrollo de innovaciones educativas se puede apreciar en el trabajo diario de los centros escolares, en su funcionamiento y organización pero, muy especialmente, en las modificaciones o transformaciones que realiza el profesorado en sus prácticas docentes.

#### REFERENCIAS

- Alvites-Huamaní, C. (2018) Las tecnologías en el rol de los docentes, estudiantes y padres de familia. *Hamut'ay* 6(1) 5-6. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1570>
- Area, M., Hernández, V. & Sosa, J. J. (2018). Leadership and school integration of ICT. Teachers perceptions in Spain. (1), 549-565. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9789-0>
- Chiecher, A.C. y Melgar, M.F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *apertura*, 10(2), 110-123. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1374>
- Fidalgo-Blanco A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La cuestión universitaria*, 7, 84-97.
- Fidalgo-Blanco, A. y Sein-Echaluce, M.L. (2018). Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. *EKS*, 19(2), 83-101. <http://dx.doi.org/10.14201/eks201819283101>
- Fidalgo-Blanco, A., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. (2018). MAIN. Método de Aplicación de INnovación educativa. Zenodo, 1-9. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1190114>

Hernández, V. y San Nicolás, M. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre su grado de competencia digital. *Hamut'ay*, 6(1), 7-18. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1571>

Iglesias-Martínez, M.J., Lozano-Cabezas, I. y Roldán-Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Morlá, T. (2015). Learning communities, a dream that over 35 years ago that transforms realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.

Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244-268. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2544>

Pérez-Ortega, I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Revista Innovación educativa*, 16(70). 61-83.

Ramírez-Montoya, M.S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVId-19. *Campus Virtuales*, 9(2). 123-139.

Richmond, G. y Tatto, M. T. (2016). Innovation in Education Research. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 360-362.

## **CAPÍTULO 4.**

### **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ROL DEL DOCENTE**

José Antonio Marín Marín, Juan Carlos De la Cruz Campos, María Natalia Campos Soto y José Antonio Martínez Domingo

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La educación inclusiva es un modelo educativo cuya finalidad es atender las necesidades específicas de todos los educandos en general y, de forma específica, a aquellos que se encuentran dentro del colectivo de exclusión social, para facilitar su proceso de aprendizaje. Se centra en los principios de solidaridad, equidad y cooperación (D'Angelo, 2017).

En esta línea, se puede afirmar que el desafío de la educación inclusiva es poder coordinar con equidad las siguientes dimensiones: acceso a los espacios comunes en los que todos los estudiantes deben participar y convivir en igualdad de condiciones y, adquirir las competencias básicas necesarias para poder disfrutar de una vida adulta de calidad, sin excluir a nadie por razones sociales o personales. Es decir, se debe seguir trabajando para fomentar la inclusión, ya que vivimos en una sociedad en la que, todavía, se muestra excluyente en forma de marginación y segregación, fomentando el fracaso escolar de muchos discentes durante su proceso educativo (Echeita Sarrionandia, 2017).

A partir de lo expuesto, cabe destacar que en la Declaración de Derechos Humanos se establece que

la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y para ello se definen cuatro características básicas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Naciones Unidas, 1999; citado en Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020, p. 114).

Teniendo en cuenta la diversidad presente en la escuela del siglo XXI las instituciones educativas deben apoyar esa diversidad a través del trabajo con las familias, docentes, equipo directivo y demás profesionales (Corral et al., 2015).

#### **2. CONDICIONES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la agenda mundial Educación 2030, confirma que

la lucha por una Educación Inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante la vida, un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial (2017, p.2).

Pero, se hace necesario indicar que la mera presencia física de todo el alumnado no convierte la institución en un espacio inclusivo, esto es solo el primer paso de un largo proceso (Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2020) en el que se hace imprescindible la formación y actitud del docente. Asimismo, en la tabla 1 se puede apreciar las condiciones que son necesarias para una inclusión educativa.

Tabla 1

*Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores*

Porter (2005)	Ainscow (1995)	Moriña y Parrilla (2005)	Arnaiz (2003)	Echeita (2006)
Estrategias educativas múltiples en un aula (enseñanza a niveles múltiples).	Liderazgo consensuado compartido.	Liderazgo pedagógico	Los centros tendrían como Comunidades de aprendizaje.	Profesional reflexivo, crítico, estratégico.
Rol diferente que tradicionalmente suele tener profesor especialista basado en la diversidad. No	Compromiso con toda el comunidad educativa, creando actividades para implicar	Implicación de la comunidad educativa. a	Profesor reflexivo, consciente de que más que técnico es intelectual consciente de las dimensiones	Profesionales comprometidos que unvaloren y asuman una responsabilidad de todos los

consiste en ofrecer alumnos, éticas de la alumnos del  
 exclusivamente padres y profesión. aula.  
 apoyo a los profesores.  
 Alumnos con  
 Necesidades  
 Especiales.

Desarrollo de Apoyo centrado Apoyo externo Ajuste de la Estructuras  
 servicios para el en la al programación organizativas  
 alumno (ocio, escuela: centro, pero en el aula sistémicas.  
 fisioterapeuta, reutilizando el para crear las  
 logopeda...) los recursos y que los condiciones  
 dentro de la apoyos humanos, especialistas necesarias  
 escuela. materiales y se que permitan la  
 financieros del comporten integración de  
 propio centro, como todos los  
 creando un miembro alumnos.  
 redes naturales demás del  
 apoyo. centro,  
 conviviendo  
 para  
 ayudar a  
 promover  
 procesos de  
 mejora.

Grupos Establecimiento Colaboración Apoyo dentro Establecimiento  
 colaborativos de entre el del aula de redes de apoyo  
 de profesores trabajo profesorado mediado por los y colaboración  
 para la resolución colaborativo profesores. (profesionales,  
 de entre profesores, alumnos,  
 problemática alumnos y comunidad).  
 escolar. padres.

Fuente. Sandoval (2008); citado en Ministerio de Educación (2012, p. 6).

Luque-Parra y Luque-Rojas (2015) indican que la inclusión educativa solo es posible a partir de la adaptación del sistema educativo a la diversidad, atendiendo tanto a las necesidades personales como sociales de los estudiantes y dentro de un marco de valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

### **3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE**

Cuando se habla de práctica pedagógica se está haciendo referencia a “una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana)” (Agudelo y Cols, 2012; citado en Carrillo et al., 2018, p. 17).

Numerosas experiencias, en diferentes contextos, han demostrado que para poder alcanzar las metas propuestas es primordial la forma de implementar la educación inclusiva dentro de la comunidad educativa (Rivero, 2017). Para ello, el rol de los docentes es fundamental, ya que son la piedra angular en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario introducir en los centros educativos metodologías inclusivas y ponerlas en práctica de forma rutinaria y no como algo puntual (Muntaner et al., 2016).

Según Booth y Ainscow (2011) el objetivo de la educación inclusiva es reducir o eliminar aquellas barreras que impiden que todos los alumnos puedan participar en su proceso de aprendizaje en igualdad de condiciones. A su vez, indican tres dimensiones:

1. Cultura: se plantea una comunidad educativa orientada al aprendizaje de todos, compartiendo valores y creencias.
2. Política: la inclusión es el motor para responder a la diversidad
3. Práctica: las actividades escolares deben promover la participación activa de todos los estudiantes, en coherencia con su cultura y su política. (Booth y Ainscow, 2011; citado en Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017).

En esta misma línea, Fierro y Tapia (2012), Chaparro y Caso (2012); citado en Fierro (2013), establecen los siguientes rasgos de la educación inclusiva:

1. Reconocimiento de las necesidades de las personas.
2. Diagnóstico y atención inclusiva a partir de sus características personales: cultura, religión, género, ritmo de aprendizaje...).

3. Trato equitativo orientado a la participación en igualdad de derechos.
4. Puesta en práctica de actividades que promuevan el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
5. Trabajo colaborativo.

Por lo tanto, según Carrillo et al. (2018) las prácticas pedagógicas para fomentar la educación inclusiva deben partir de los siguientes principios:

1. Presencia: todo el alumnado debe estar presente en todas las actividades.
2. Participación: todos los estudiantes deben participar en todas las actividades propuestas por el centro educativo.
3. Progreso: las actividades deben estar programadas para fomentar el progreso de todos los educandos.

Por lo tanto, la implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas va a depender tanto de las competencias docentes como de las capacidades del conjunto de la comunidad educativa.

### **3.1. El rol del docente**

Consolidar prácticas docentes en un contexto inclusivo supone coordinar acción, aprendizaje, investigación y transformación de toda la comunidad educativa, siendo el rol del docente la pieza clave (Sobrero, 2018).

Para que estas prácticas sean exitosas, el profesorado debe conocer las necesidades de todos sus estudiantes y mostrarse flexible ante las mismas, dar instrucciones claras, reorganizar con frecuencia el aula, utilizar los recursos de forma eficiente y mostrarse abierto a sugerencias y cambios. El logro de estas acciones va a estar supeditado a diferentes factores: formación docente, formación de las familias, políticas educativas y el grado de implicación del sistema educativo para promover culturas académicas que desemboquen en promover la educación inclusiva (Rivero, 2017).

En relación a la formación docente, Duk et al. (2019) consideran que la formación inicial debe ofrecer oportunidades para:

- Valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos.
- Demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva.

- Tomar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes.
- Generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad.
- Recomendaciones para las políticas de formación docente. (p. 105-106)

En consonancia con lo expuesto, Luque-Rojas (2016) afirma:

Progresar hacia una escuela más inclusiva conlleva un nuevo rol docente. El docente es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender (p. 29).

#### 4. CONCLUSIONES

La inclusión ha sido abarcada desde las necesidades prioritarias de cada persona siendo la formación docente la piedra angular para que se lleve a cabo con éxito la educación inclusiva en los centros educativos.

La formación docente debe garantizar la adquisición de las competencias necesarias para conseguir la mejora en el proceso de aprendizaje de los educandos, más allá de sus características especiales. Es decir, los docentes deben tener suficientes habilidades para organizar sus clases de forma que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones, y utilizar los recursos más adaptados a las características de su grupo-clase, de forma que todos los educandos puedan alcanzar su desarrollo integral, que es el fin de una educación de calidad. La diversidad ha de ser considerada como un elemento enriquecedor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe recalcar que, los docentes son y seguirán siendo la pieza clave para que se produzca una transformación en el sistema educativo, contemplando sus prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva. A su vez, aceptar la diversidad desde sus diferentes expresiones, diseño de actividades que beneficie a todo el colectivo, participación de todo el alumnado en igualdad de condiciones haciéndoles sentir partícipes de la comunidad escolar, respetando sus diferencias, requiere la adquisición de nuevas competencias docentes. La implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas va a depender tanto de las competencias docentes como de las capacidades del conjunto de la comunidad educativa.

La inclusión educativa solo es posible a partir de la adaptación del sistema educativo a la diversidad, atendiendo tanto a las necesidades personales como sociales de los estudiantes y dentro de un marco de valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

## REFERENCIAS

- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- [Carrillo, S.M., Forgiony, J.O., Rivera, D.A., Bonilla, N.J., Montanez, M.L. y Alarcón, M.F. \(2018\). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. \*Revista Espacios\*, 39\(17\), 15-32.](#)
- Clavijo-Castillo, R. G. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Corral, K., Villafuerte, J. y Bravo, S. (2015). Realidad y perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. *Investigação Qualitativa em Educação*, (2), 583-587.
- D'Angelo, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18.
- Luque-Rojas, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34.
- Luque-Parra, D. y Luque-Rojas, M. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos Psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73.
- Ministerio de Educación (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Formación en red

- Muntaner, J., Rosello, R. y De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/25252>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). La agenda mundial Educación 2030. <http://unesco.org/new/es/santiago/education-2030/education-2030-campaign>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3(Especial), 109-120.
- Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(1), 7-9. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018000100007>

## **CAPÍTULO 5.**

# **INNOVACIÓN EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL USO ABUSIVO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Santiago Alonso García, Carmen Rocío Fernández Fernández, Juan José Victoria Maldonado Y Susana Tallón Rosales

### **1. INTRODUCCIÓN**

A día de hoy día ya puede decirse que las tecnologías forman parte de todas las actividades cotidianas, acrecentándose su uso durante y posteriormente a la pandemia mundial de la COVID-19. La forma de trabajar tanto en el ámbito educativo como fuera de este, estaba caracterizada por la presencialidad, y que, tras el impacto de esta pandemia, se tuvo que cambiar de forma repentina hacia un escenario online. Hace ya dos años desde que el sistema educativo hizo frente a este reto, hoy, familias como docentes, expresan su preocupación por la falta de formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante), generando problemáticas como son el uso abusivo de las tecnologías en los primeros años de la etapa infantil.

Surge así, la necesidad de utilizar la orientación educativa, como un medio para prevenir comportamientos inadecuados con el uso de las TIC y así poder comprender y valorar el papel que tiene la familia y su importancia dentro del ámbito escolar (Ballesta & Cerezo, 2011). La escuela como institución no solo debe disponer de los recursos materiales para poder llevar a cabo la labor educativa, sino que debe contar con profesores comprometidos que sean capaces de conseguir una colaboración con las familias y así poder trabajar de forma coordinada (Aguilar & Urbano, 2014). Todas las acciones educativas/preventivas, comienzan con el conocimiento sobre la temática, por lo que se convierte en un factor clave, que las familias conozcan los diferentes riesgos de las TIC y sean capaces de identificar posibles comportamientos que puedan dar lugar a que los infantes puedan presentar episodios de uso abusivo de las tecnologías.

### **2. EL ACERCAMIENTO DE LA COMPETENCIA DIGITAL A LA FAMILIA**

Son muchas las familias que carecen de competencias digitales básicas, provocando que no sean capaces de enseñar a sus hijos a utilizar de forma adecuada las TIC. En ocasiones, les brindan los dispositivos, sobre todo, smartphones y tabletas sin supervisión

ni control del tiempo de uso. Es importante que, desde edades tempranas, la escuela asuma la responsabilidad de trabajar con los más pequeños normas de uso de las TIC (Sánchez, 2021), por lo que el centro educativo, mediante la orientación familiar, podría ofrecer las herramientas necesarias para concienciar a las familias de los diferentes riesgos y peligros del uso de los dispositivos sin control parental. La realización de estos talleres durante el curso escolar, permitirían trabajar con las familias aspectos básicos para la utilización y manejo de las TIC, ya que les permitiría mejorar sus propias competencias digitales, así como las de sus hijos.

Muchos adultos no tienen adquiridas las destrezas necesarias para utilizar las TIC en base a unas competencias digitales adecuadas, y es que, solo hace quince años desde que en 2006 la competencia digital fue establecida como una de las siete competencias clave de los ciudadanos en este siglo. En educación infantil, las competencias digitales se trabajan de forma transversal, ya que no están contempladas, hasta el momento, en el currículum de esta etapa educativa. Es por ello, por lo que las familias deben actuar conjuntamente con el centro, para conseguir ese equilibrio y aprendizaje. Resultaría muy beneficioso que, en estos talleres de orientación, los adultos entendiesen que la competencia digital implica participación y trabajo colaborativo, así como la motivación y curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las TIC (Orden ECD/65/2015).

### **2.1. Aspectos a tratar en las sesiones/talleres de orientación**

Durante la realización de los talleres, las familias podrían acudir al centro para recibir toda la información necesaria que les permitiría colaborar junto con la escuela en la prevención del uso abusivo de las tecnologías. Algunos de los aspectos que se trabajarían con los progenitores, serán los siguientes.

Autores como Moya (2009), ya indicaban desde hace algunos años, importantes recomendaciones a tener en cuenta con los hijos:

1. Los adultos deben enseñar a los menores a hacer un buen uso las tecnologías ya que los niños no son capaces de poner barreras/filtros para la selección de los contenidos o el tiempo de uso.

2. Las familias deben ser las responsables de seleccionar los contenidos más adecuados y limitar el tiempo que los menores dediquen a usar los dispositivos.

3. Las familias deben ser capaces de formar un espíritu crítico en sus hijos ante los contenidos que se presentan en estos medios.

4. Es muy recomendable que las familias participen junto a sus hijos en las actividades que se derivan del uso de las TIC.

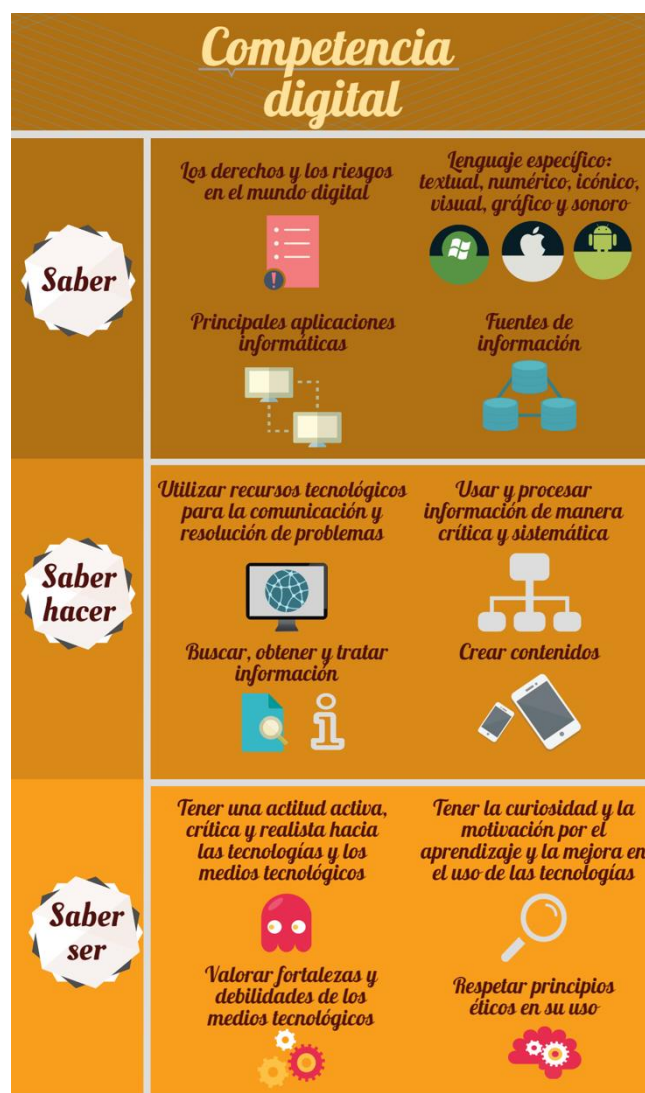
5. Es necesario que las familias mantengan un estrecho diálogo con el centro escolar para abordar de forma conjunta la utilización que sus hijos hacen de las TIC.

6. Capacidad e iniciativa de las familias para formarse en el uso de las TIC.

7. Es muy importante que las familias conozcan qué es la competencia digital y cuáles son sus elementos. En la siguiente figura, se recogen visualmente dichos aspectos.

**Figura 1**

*Elementos de la Competencia Digital propuestos en la LOMCE (2013).  
Ministerio de Educación y Formación profesional*



Autores más recientes como Hernández et al., (2021) añaden algunas pautas:

1. Las familias deberían establecer espacios temporales diarios sin TIC, ofreciéndoles a sus hijos alternativas de ocio que les motiven.

2. Potenciar el diálogo familiar, las salidas, las prácticas deportivas y las actividades motivantes para el niño.

3. Fomentar desde la escuela y desde el hogar, valores que favorezcan un correcto uso de las TIC, como son la sinceridad, la honestidad, el respeto o la disciplina.

4. Favorecer la responsabilidad digital implicando educar desde la norma.

Asimismo, las familias también aprenderían a identificar algunos de los comportamientos claves que podrían mostrar sus hijos ante un posible caso de abuso de las tecnologías. Torres & Hermosilla (2012), proponen los siguientes:

1. Aumento del tiempo que los niños dedican a los dispositivos tecnológicos.

2. Cambios en el comportamiento y en rendimiento escolar.

3. Abandono de las responsabilidades diarias asignadas a los niños.

4. Disminución en la participación en el ámbito familiar y/o social.

5. Pérdida del interés por realizar otras actividades.

6. Cambios negativos en el estado anímico (nerviosismo, irritabilidad, desmotivación...)

Además de estas recomendaciones, el maestro/orientador, debería tener presente durante las sesiones que puede existir una brecha digital provocando la falta de acceso a las TIC y el analfabetismo digital de algunas familias (Macià & Garreta, 2018), por lo que el taller, debería adaptarse según las familias que acudan a realizarlo. Esta desigualdad de oportunidades, podría paliarse de dos formas. Para suplir la falta de acceso a los dispositivos tecnológicos, Manzano et al. (2021), proponen acciones solidarias como la creación de bancos de materiales informáticos para asegurar un equipo en cada hogar. Por otro lado, para mejorar ese analfabetismo, se realizarían dichos talleres de orientación tecnológica.

### **3. DERECHOS DE LA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Como se ha señalado anteriormente, desde el centro educativo, el equipo docente, podría trabajar coordinadamente con las familias para conseguir mediante estos talleres que los progenitores adquieran unas pautas básicas de intervención educativa/digital con los menores. De este modo, no solo se educaría desde la escuela, sino que este proceso de enseñanza/aprendizaje de las TIC también se convertiría en una tarea de las familias. Estas, junto con la institución educativa, serían las entidades responsables de la educación

obligatoria, con la finalidad de lograr una ciudadanía mediática y autónoma (Gozálvez, 2013). Para hacerles llegar a los progenitores de forma sencilla la explicación del porqué es necesario que los niños desde edades tempranas aprendan a hacer un buen uso de las TIC, sería fundamental que conozcan los derechos de la infancia y la relación con los medios de comunicación.

En este sentido, se explicaría a las familias que, en el año 1989, se elaboró a nivel legislativo la Convención de los Derechos del Niño (CDN en adelante), donde por primera vez se recogía la influencia y el potencial de los medios y la reivindicación del rol activo que debe tener la infancia en los contextos donde se desenvuelve y aprende (Harcourt, 2011). En dicha Convención se consiguió un cambio, pues el concepto de infancia cambió, pasando de entenderse como una dependencia hacia los adultos a la autonomía de los propios menores. En este momento fueron muchos los profesionales que optaron por visualizar el concepto de infancia como el de ciudadanos capaces de participar, con intereses, derechos y oportunidades para expresarse (Caldeiro et al., 2021). La influencia de los medios sobre los menores se recogió en el artículo diecisiete de la CDN, donde figura el papel de los medios de comunicación como un canal destinado a los niños, con el objeto de que estos reciban la información y tengan acceso a ella. El principal objetivo, por tanto, fue promover la participación de los menores en la sociedad.

En definitiva, desde hace treinta y dos años, ya se planteó la necesidad de formar a una infancia en contacto con las pantallas y con contenidos e informaciones adecuadas, reales y con las mejores condiciones posibles. A día de hoy, esta formación, va a permitir a los niños que formen parte activa de la sociedad, con derecho de libertad de expresión y uso de recursos tecnológicos adecuados a cada edad. Por lo tanto, escuela y familia debe trabajar unidas para conseguir los ciudadanos más pequeños forjen comportamientos responsables, participativos, expresivos...con el uso de las TIC.

#### 4. CONCLUSIONES

Estamos muy acostumbrados a ver a menores desde muy temprana edad con los dispositivos tecnológicos, pero ¿realmente somos conscientes de lo que ocurre cuando niños de la primera infancia pasan todo el tiempo detrás de una pantalla? Para dar una respuesta adecuada a este interrogante se debe tener en cuenta varios factores. En primer lugar, para manejar este tipo de situaciones correctamente, se precisa de un modelo educativo comprometido, donde los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza (escuela y familia), trabajen conjuntamente. Como se ha explicado a largo de estas líneas,

la posibilidad de lograr una educación ideal en materia tecnológica, sería mediante los talleres de orientación educativa/tecnológica. En este espacio, padres y madres aprenderían y compartirían pautas de intervención para conseguir, de ese modo, adquirir unos conocimientos básicos que les permitiesen mejorar la actitud, capacidad y utilización de las TIC con sus hijos. En segundo lugar, la etapa de educación infantil, debería contemplar en su propio currículum la competencia digital. La finalidad de ello, sería sentar las bases educativas/tecnológicas no solo para el correcto uso de los dispositivos, sino para formar a unos futuros alumnos capaces de interpretar la información recibida mediante estos medios y hacer una interpretación crítica y una producción responsable. En última instancia, y no menos importante, hay que tener en cuenta que la prevención de comportamientos abusivos de las tecnologías comienza en las primeras edades, es decir, en la educación infantil. Si se quisiera intervenir en etapas educativas superiores sería más complicado, porque el menor ya estaría habituado a utilizar el dispositivo de forma continuada y sin supervisión parental.

## REFERENCIAS

- Agencia Estatal, Boletín oficial del Estado. *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>
- Aguilar, M. C., & Urbano, A. (2014). La necesidad de alfabetización digital e inter-generacional en la familia y la escuela. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (28), 1-16.
- Ballesta, J., & Cerezo, M. C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156.
- Caldeiro, M. C., Castro, A., & Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26,1-17. <https://doi.org/10.7203/realia.26.15936>
- Gozálvez, V. (2013). Ciudadanía mediática. Una mirada educativa Dykinson.
- Harcourt, D., y Einarsdóttir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301–307. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>
- Hernández, M. Á., López, P., & Gambia, G. G. (2021). Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a

- familias. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9-22. <https://doi.org/10.6018/riite.430341>
- Macià, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Manzano, D., Valero, A., & Hortigüela, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 112-128.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. *Competencia digital*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/digital.html#>
- Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2015, 21 de enero). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE 25. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>
- Moya, A. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 24(1), 1-9.
- Sánchez, C. (2021). Desafíos de la movilidad electrónica en entornos escolares de la educación infantil. *Revista Electrónica Educare* 25(2), 1-17. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.27>
- Torres, L., & Hermosilla, J. M. (2012). El papel de la Educación en el tratamiento de la adicción a la tecnología. *Hekademos: revista educativa digital*, (12), 73-82.

## **CAPÍTULO 6.**

### **INNOVACIÓN EN LA METODOLOGÍA EDUCATIVA TRADICIONAL.EL MÉTODO FLIPPED CLASSROOM EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA INVERSIÓN DE LOS ROLES DE APRENDIZAJE**

Antonio Palacios-Rodríguez, Susana Tallón Rosales, Carmen Rocío Fernández  
Fernández y Juan José Victoria Maldonado

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En el sistema educativo actual, son numerosos los enfoques metodológicos que están desencadenando que se produzcan nuevas formas de enseñanza/aprendizaje. Cada día, son más los docentes que están apostando por sistemas que abandonen concepciones tradicionales de transferir conocimiento de forma expositiva a los estudiantes, en este caso, los receptores pasivos del sistema. En la etapa de educación infantil, las metodologías tradicionales tienen poca cabida, ya que el elemento principal, a través del cual construyen los alumnos su propio aprendizaje, es el juego, despertando su motivación por aprender descubriendo, experimentando, socializando, y, lo más importante, disfrutando. El rol del alumno como receptor de conocimiento, pasa a un segundo plano cuando se habla de metodologías innovadoras, como es el método flipped classroom. El uso de metodologías creativas, a partir de las cuales el alumno es capaz de formar su propio conocimiento es esencial en estas primeras etapas de escolarización. Por ello, en educación infantil, enseñar a partir de métodos donde se tengan en cuenta el aprendizaje a través del juego o intercambio de roles, tiene numerosos efectos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, los recursos que se utilizan en la flipped classroom, van en línea con los cambios en los modelos de instrucción adaptados a los modelos de comportamiento de la sociedad actual (Monereo, 2005). Por lo tanto, las tecnologías se convierten en recursos necesarios para que los alumnos aprendan siendo los protagonistas de su propio aprendizaje, promoviendo un aprendizaje activo, colaborativo e interactivo. La eficacia de la metodología a usar con el grupo/clase en el que se va a impartir la docencia, va a depender del conocimiento de diferentes factores a observar en el aula de Educación Infantil.

#### **Tabla 1**

*Factores a tener en cuenta para la selección de metodologías didácticas*

<b>Factores a tener en cuenta para la selección de metodologías en el aula de Educación Infantil</b>	
1. Resultados de aprendizaje y objetivos previstos.	Hacen referencia a objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes de los alumnos.
2. Características de los alumnos.	Se refieren a los conocimientos previos de los alumnos, sus capacidades y/o limitaciones, si hay algunos alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, etc.
3. Características del profesor.	Depende del estilo docente o las capacidades que tenga el profesor, su personalidad, su motivación, sus creencias, etc.
4. Características de los conocimientos a enseñar.	Teniendo en cuenta las áreas curriculares, los objetivos y contenidos de cada área, y, por último, la evaluación y los criterios de valoración de los procesos de aprendizaje.
5. Condiciones físicas y materiales.	Atendiendo al número de estudiantes, la disposición del aula y los materiales de los que dispone el centro.

*Nota.* Fuente de elaboración propia a partir de Fortea (2019)

Ante la complejidad de factores que intervienen en la elección de un tipo de método u otro, es importante saber que no existe un método ideal, sino que el mejor método es una combinación de metodologías. Atendiendo a la diferencia existente entre el uso de una metodología de corte tradicional y una novedosa como el flipped classroom, es importante comprender que son métodos contrarios u opuestos.

## **2. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO FLIPPED CLASSROOM**

El modelo flipped classroom o también denominado “aula invertida”, surge de la experiencia en el terreno educativo de dos profesores, Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Ambos, observaron que el enfoque tradicional de impartir las clases en un instituto de una zona rural, limitaba el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes, ya que no todos podían ir diariamente al centro y muchos debían prepararse la materia de forma autónoma. Estos profesores comenzaron a grabar sus clases en vídeo para facilitárselas a los estudiantes que no podían asistir de forma presencial. Esta práctica, dio lugar a que el aula pasase a convertirse en un lugar donde se atendían las dudas de los alumnos, un lugar de reflexión de la propia práctica y del planteamiento de las diferentes necesidades educativas y ritmos de aprendizaje de cada estudiante (Bergmann, & Sams, 2012). Esta metodología se basa en un modelo pedagógico que transfiere la capacidad de trabajo y aprendizaje al alumnado fuera del aula, y que utiliza el aula para potenciar y optimizar las destrezas prácticas del conocimiento, con la finalidad principal de centrar ese tiempo en el aula a desarrollar aplicaciones del conocimiento teórico que ha visualizado previamente, con el objeto de construir aprendizajes significativos (Bishop, & Verleger, 2013).

Otros autores como Hernández et al. (2020), consideran que, con este modelo de aprendizaje, los estudiantes optimizan el tiempo dentro del aula, además de mejorar el aprendizaje colaborativo y la atención de los estudiantes. También, destacan que esto permite que los estudiantes tengan tareas, integradas en la gamificación del aprendizaje, completando así dinámicas con la integración del juego, con la finalidad de potenciar la memoria, la concentración y otros valores muy positivos para los estudiantes. Atherton (2013), indica que mientras más activo sea el papel del alumno, más retención de conocimientos se va a producir durante su proceso de aprendizaje.

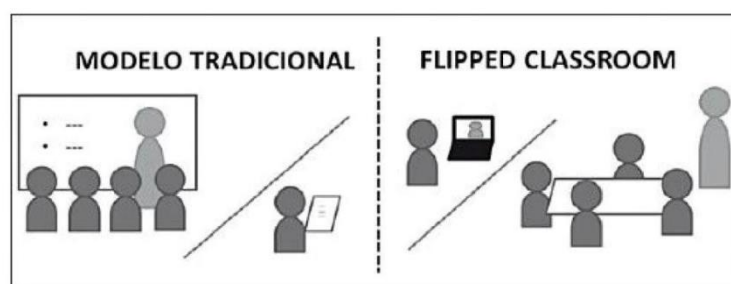
Este método, puede dividirse en dos partes bien diferenciadas:

1. Durante el periodo de tiempo que comprende la actividad formativa fuera del aula, los estudiantes visualizarán diferentes materiales digitales en los que aparece la información y los conocimientos de forma teórica y apoyados en recursos que van a facilitar su comprensión (como son los vídeos, audios, presentaciones...).
2. Con respecto a la fase que discurre dentro del aula, se enfoca principalmente a la aplicación práctica de lo aprendido con la visualización de los diferentes materiales, a la atención personalizada, consulta de dudas... (Altemueller & Lindquist, 2017; Dinmore, 2013).

Por tanto, este enfoque educativo, se basa en la combinación de espacios, donde se pone el foco de atención al alumno, y, en una importante parte, en la formación tecnológica.

### Figura 2

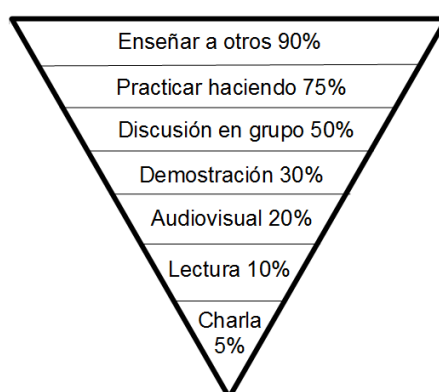
*Modelos comparativos de la metodología tradicional y del modelo flipped classroom en educación.*



*Nota:* Fuente de Prats et al. (2017).

### Figura 3

*Promedio de tasas de retención por medio utilizado*



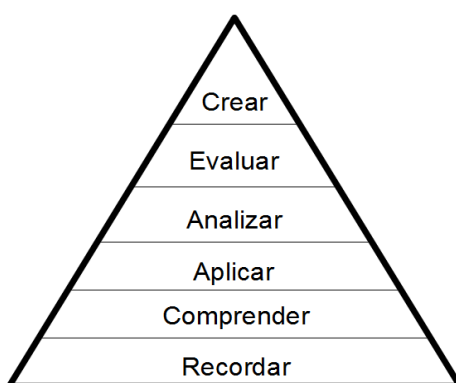
*Nota:* Fuente de Sánchez et al. (2017)

También, es imprescindible señalar que el papel del profesor como única fuente de conocimientos, a día de hoy, ha dejado de tener sentido ya que con el acceso a internet se ha democratizado el acceso a un número infinito de fuentes de información. También, afectan otros factores de carácter personal sobre la práctica docente, como son los problemas personales, el cansancio o el estrés. Sánchez et. al (2017), coinciden en que la calidad de trasmisión del conocimiento del profesor al alumno no está garantizada cuando algún alumno falta a clase o cuando se deja todo en manos del libro de texto.

Por último, el futuro docente debe plantearse la siguiente cuestión: *¿qué pretendemos que sean capaces de hacer los alumnos?*, respondiendo a este interrogante, se puede llegar a la conclusión de que usando una metodología tradicional se estará potenciando las tareas cognitivas menos complejas y más pobres de la *Taxonomía de Bloom*.

**Figura 4**

*Nueva versión de la Taxonomía de Bloom*



*Nota:* Fuente de Sánchez et al. (2017)

Autores como Santiago (2014), señalan que la *Taxonomía de Bloom*, sirve de gran ayuda para organizar actividades y recursos que tienen diferente nivel de complejidad, y, por tanto, una adquisición del conocimiento diferente. Señala los siguientes niveles:

1. Primer nivel: El alumno adquiere la información de base para construir sobre ella. En este primer nivel se trata de recordar, por ejemplo, la letra “a”, las fases del ciclo del agua o las partes de una planta. Este es el paso que comienza con la visualización del video o el material proporcionado por el profesor para ser utilizado en casa por el alumno.

2. Segundo nivel: En este nivel se trata de que el alumno sea capaz de adquirir el conocimiento. Se trata de la comprensión, de clasificar, de resumir, organizar la información, comparar y poner ejemplos.
3. Tercer nivel: El tercer paso, consiste en la aplicación y resolver los problemas. En este nivel, se completan los procesos.
4. Cuarto nivel: El cuarto paso, consiste en el análisis, se puede pedir al alumno que explique, investigue, construya...
5. Quinto nivel: Este es el nivel que hace referencia a la evaluación, que supone la capacidad del alumno para decidir, justificando por qué lo ha hecho de ese modo.
6. Sexto nivel: El último nivel sería la creación. Se le puede pedir al alumno que invente, construya, diseñe....

## 2.1. Pilares básicos del modelo flipped classroom

En referencia con la *Taxonomía de Bloom*, están muy relacionados los cuatro pilares básicos del F-L-I-P. Según Flipped Learning Network (2014), estos son los siguientes:

1. El entorno flexible: El aprendizaje invertido permite muchos modos de aprendizaje, en los que los docentes reorganizan la distribución de sus aulas para apoyar el trabajo en grupos, flexibilizando las evaluaciones de los aprendizajes de sus alumnos y las temporalizaciones de las clases.
2. La cultura de aprendizaje: El profesor pasa a un segundo plano, dejando de ser la fuente primaria de información. Cambia el modelo de aprendizaje a un enfoque que se centra en el alumno, participando activamente en la construcción de su propio conocimiento.
3. El contenido intencional: Los profesores determinan qué necesitan para enseñar y qué tipo de materiales deben utilizar los alumnos fuera del aula. Utilizan los contenidos de forma intencional para maximizar el tiempo de clase, adoptar estrategias activas de aprendizaje centradas en los estudiantes y en sus niveles.
4. El educador profesional: Cuando los profesores trabajan mediante esta metodología, son imprescindibles durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ellos deciden cuándo y cómo cambiar la instrucción

directa al grupo por el aprendizaje individual, como aprovechar el tiempo en el aula...Es decir, reflexionan continuamente sobre su práctica docente, controlan la actividad de los alumnos...considerándose profesionales que son capaces de adoptar en las clases invertidas un papel visiblemente menos dominante.

### **2.2.1. Ventajas e inconvenientes del modelo de aula invertida**

Entre las principales ventajas de este modelo, Berenguer (2016) señala que este modelo es capaz de:

1. Disminuir el uso o grado de dependencia de la clase magistral y presencial.
2. Potenciar una participación activa de todos los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.
3. Facilitar un aprendizaje colaborativo.
4. Acostumbrar al alumnado a trabajar en los entornos virtuales, con una docencia más digitalizada.
5. Conseguir un incremento del compromiso del alumnado sobre su aprendizaje y su participación de forma activa en las actividades colaborativas y en la discusión de los resultados en el aula.
6. Promover el interés y la motivación por aprender.
7. Favorecer una atención más personalizada del profesor a sus alumnos, con el objetivo de contribuir al desarrollo del talento y de las capacidades de cada uno de ellos.
8. Fomentar el pensamiento crítico y analítico, también la creatividad.
9. Mejorar el ambiente en el aula y convertirla en un espacio donde se compartan las ideas, se planteen interrogantes y se resuelvas las dudas.
10. Utilizar las TIC para transmitir la información. Actualmente, los estudiantes están acostumbrados a utilizar internet para obtener información de todo tipo.

Siguiendo a Altemueller & Lindquist (2017), Calvillo (2014), Chaves et al. (2015), Hinojo et al. (2018) destacan que los beneficios de la utilización de este modelo son:

1. Metodología que cubre posibles ausencias de profesores y alumnos.

2. Adaptación al ritmo de cada estudiante.
3. Creación de ambientes flexibles de menor estrés.
4. Autoevaluación del alumnado.
5. Aumenta la interacción alumno-docente.
6. Un cambio total para los padres.
7. Aumenta el aprendizaje cooperativo.
8. Resistencias iniciales al cambio.
9. Compromiso del alumnado.
10. Formación docente permanente del docente.

**Tabla 5**

*Ventajas e inconvenientes del modelo flipped classroom*

<b>Ventajas de la clase invertida</b>	<b>Inconvenientes de la clase invertida</b>
1. Produce importantes ahorros en tiempo lectivo.	1. Resistencia de algunas familias que prefieran el sistema de enseñanza tradicional. Ya que supone un esfuerzo extra por parte de las familias de alumnos de Educación Infantil.
2. El tiempo en el aula puede ser utilizado de forma más efectiva y creativa.	2. La aplicación de la clase invertida conlleva una importante carga de trabajo por parte del docente.
3. La clase en el aula se “humaniza”.	3. Necesidad de disponer de instalaciones adecuadas y equipo especializado.
4. Ayuda en la consecución de mayores niveles de logro, interés y compromiso con los estudiantes.	4. Necesidad de contar con ciertas habilidades comunicativas.

<p>5. El estudiante se convierte en el verdadero protagonista de su aprendizaje.</p>	<p>5. El vídeo docente puede reproducir el uso de otros recursos docentes que también son importantes, como el manual con el que se está trabajando.</p>
<p>6. Fomenta el trabajo autónomo y contribuye a una adecuada gestión del tiempo.</p>	<p>6. Requiere conexión a internet por lo que algunos alumnos podrían situarse en desventaja frente a sus compañeros.</p>
<p>7. El uso de videos permite su reproducción tantas veces como se desee, permite detener la explicación y posibilita la recuperación de las clases perdidas.</p>	
<p>8. El uso de videos es un recurso acorde con la sociedad actual, posibilitando su explotación en años futuros y ahorrando trabajo por parte del profesor.</p>	
<p>9. Probablemente es el recurso más dinámico que existe.</p>	

*Nota:* Fuente de elaboración propia a partir de Ros y Rosa (2015)

## 5. CONCLUSIONES

El método flipped classroom, se convierte actualmente en una alternativa educativa combinable con las tecnologías y alejada de las tradicionales lecciones magistrales. El papel activo del alumno, y tan necesario en la educación infantil, va a hacer de este método uno de los más completos con el que los menores aprenden a través de sus propias experiencias educativas, en otras palabras, aprenden haciendo. La participación de las familias también va a tener un rol participativo, ya que serán las encargadas de brindarles a los alumnos los medios digitales para que estos puedan tener acceso a los diferentes

materiales propuestos por el profesorado. El aula, se convierte así en un entorno donde los niños van a compartir sus ideas, van a ser capaces de exponer a sus compañeros los conocimientos que han adquirido y también van a reflexionar sobre sus aprendizajes. Sánchez et al. (2018), señala que el porcentaje de retención de conocimiento en nuestra memoria, se produce con un 90% de efectividad cuando se enseña a otros sobre el tema, junto con practicar haciendo (75%). Es por ello, por lo que esta metodología ofrece unos resultados muy positivos, convirtiendo al estudiante en el propio protagonista de sus aprendizajes. En definitiva, en este modelo educativo el maestro pasa a un segundo plano, pero que, sin sus funciones, la flipped classroom no sería posible. El docente se encarga de aprovechar al máximo el tiempo en el aula, reflexionar sobre su práctica docente y controlar en todo momento la actividad de los alumnos.

## REFERENCIAS

- Altemueller, L., & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341-358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom, *IV jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, 1466-1480.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition*, 23-26.
- Calvillo, A. J. (2014). El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado, *Universidad de Valladolid*.
- Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Accomplishments in learning self-regulation in personal environments, *Creative Education*, 6(11), 1108-1119.

- Dinmore, S. (2013). Flexibility and function: Universal design for technology enhanced active classrooms. In *ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference*, 231-235. <https://www.learntechlib.org/p/171131/>
- Flipped Learning Network (FLN), 2014 «The four pillars of F-L-I-P», [https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)
- Forteza, M. A., *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*, Editorial Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, 2019, 9-10.
- Hernández, A., Zamora, P., & y Mónico, A., *Neurociencia y metodología docente* en Hinojo, F., Trujillo, J. M., & Sola, J. M., *Contextos y procesos en investigación educativa*, Editorial Octaedro, 2020, 247-254.
- Hinojo, F. J., Mingorance, Á. C., Trujillo, J. M., Aznar, I., & Cáceres, M. P. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability*, 10(5), 1334. <https://doi.org/10.3390/su10051334>
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. *Internet y competencias básicas: Aprender a colaborar, a comunicarse, a aprender*, 5-26.
- Prats, M. A., Simón, J., & Ojando, E. S. (2017). *Diseño y aplicación de la flipped classroom: Experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros*, Grao.
- Rodríguez, D. M., & Del Rio, M. C. (2015). Una experiencia flipped classroom en educación superior: la formación del profesorado de secundaria. En *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1707-1720.
- Ros, A., & Rosa, A. (2015). Uso del vídeo docente para la clase invertida: Evaluación, ventajas e inconvenientes, *Vectores de la pedagogía docente actual*, 423-436.
- Sánchez, J., Ruiz, J., & Sánchez, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica, *Revista de educación mediática y TIC*, 6(2), 336-358. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v6i2.5832>
- Santiago, R, Amo, D., & Díez, A. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.63>

## CAPÍTULO 7.

### PROPUESTAS DE EDUCACIÓN FEMENINA EN PRISIÓN

María de Lourdes Dousdebés Veintimilla, José Fernández Cerero, Marta Montenegro Rueda y Juan Carlos de la Cruz Campos

#### 1. INTRODUCCIÓN

En 2015, la población reclusa femenina a nivel mundial rozaba el 4,4%, algo más en Europa, con el 4,9%, y notablemente más elevados en algunos países europeos, entre ellos España con más del 7%, mientras que otros se mantenían en línea con la media, como Italia con un 4,2%. Los datos más recientes muestran un considerable aumento de la población penitenciaria femenina (Wamsley, 2016): 6,9% a nivel mundial, 6,1% en Europa, 7,4% en España

Desde el año 2000 se ha producido un incremento global del 53% de la presencia femenina en prisión, mientras que la población masculina aumentaba a un ritmo considerablemente más lento, lo que ha dado lugar, por su parte, a un incremento global del 20% en el caso de los hombres. Hay que destacar que la población reclusa femenina ha descendido entre 2009 y 2017 un 25%, mientras que la masculina lo ha hecho un 21,5% (Juanatey, 2018, con datos de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias).

En particular, España contaba con 47.373 internos en 2020, de los cuales solo un 7,4 por ciento son mujeres: 3.514 frente a 43.859 hombres, lo que ha llevado a que los establecimientos penitenciarios se hayan diseñado en función de una población fundamentalmente de sexo masculino. Según el informe de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) (marzo, 2020) en el que se indica que las condiciones de vida de las mujeres presas en las prisiones españolas son "mucho más duras" que las de los hombres. *"Cuando una mujer entra en prisión sufre una triple condena social, personal y penitenciaria"*. Además las ofertas formativas y laborales tienen que ver con tareas de costura o limpieza, por lo que reproducen las "limitaciones sexistas" y "reducen las oportunidades de reinserción" laboral en el exterior, remarca la asociación (Faraldo, 2018).

El escaso número de mujeres presas en comparación con los hombres da lugar a una de las diferencias más notables entre los sexos a nivel de organización del sistema penitenciario nacional: que la tendencia a agrupar a las mujeres presas sea en unos pocos

centros exclusivamente femeninos, sea en módulos de mujeres en centros penitenciarios de población mayoritariamente masculina y, al existir pocas prisiones para mujeres, se amplía la lejanía de su entorno familiar y afectivo, lo que dificulta por razón de género su proceso de reinserción social. Este aspecto es una de las principales "áreas de discriminación" para la mujer presa.

En los centros penitenciarios la dispersión, por un lado tiene la ventaja de mantener a las mujeres cerca de la familia, por otro resulta discriminatoria porque por razones organizativas y de seguridad no disfrutan de los mismas actividades y posibilidades de socialización que los hombres. Esta crítica es trasladable a España, donde, aunque los módulos de mujeres son normalmente idénticos a los de hombres y unas y otros tienen en principio las mismas oportunidades formativas, laborales y de ocio, se produce en la práctica, sin embargo, una situación discriminatoria. Al existir en el centro habitualmente un único módulo para mujeres frente a una decena o más de módulos de hombres, el modelo de tratamiento e intervención que se propone suele estar diseñado para un perfil masculino. No es posible la separación por razones de tratamiento, por lo que cumplen condena en el mismo espacio las mujeres que sufren enfermedades mentales o problemas de drogodependencias con las que no. Además, las mujeres no tienen acceso a muchas zonas y servicios por cuestiones organizativas y de seguridad, como las enfermerías, los talleres de carpintería, albañilería, etc. Si este tercer aspecto repercute negativamente en la salud y las posibilidades de reinserción de las mujeres presas, los dos primeros presentan perfiles todavía más negativos.

Las mujeres presas muestran un primer rasgo distintivo respecto de los hombres presos, y es que han sufrido violencia y todo tipo de abusos sexuales, físicos y psicológicos en mucha mayor medida y a lo largo de toda su vida. Los datos son estremecedores. Las mujeres triplican la tasa de victimización de los hombres en prisión. Como consecuencia de ello, padecen más enfermedades mentales y presentan tasas de adicción, autolesión y suicidio superiores a las de los hombres. En segundo lugar, y no menos importante, hay que destacar que la maternidad, es fuente de un inmenso dolor provocado por la separación de los hijos menores, en particular cuando, como es habitual entre las presas, la familia es monoparental o el padre está también preso y los niños quedan al cuidado de familiares o de las instituciones. A ello se suma que para las mujeres presas resulta mucho más difícil mantener la relación de pareja y las relaciones familiares

que para los hombres, lo que provoca soledad y abandono (Cervelló 2006; Defensor del Pueblo Andaluz 2006; Juanatey, 2018).

El objetivo principal de este trabajo es el de analizar las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas en cuestiones de igualdad de género y las dificultades que se encuentran los docentes en esta importante labor, dada la diversidad de alumnado que convive en las aulas y las diferencias también que existen en función de las distintas instituciones políticas y culturales de los distintos países que se encuentran en diferente fase de desarrollo. A través de una revisión teórica de los artículos publicados en las principales bases de datos de los últimos años, se esperan obtener unos resultados y unas posteriores conclusiones, que lleven a valorar la situación actual en cuestiones de igualdad de género en las aulas, en función de diferentes factores culturales de influencia.

## 2. MÉTODO

Se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando motores de búsqueda sobre Educación e Instituciones Penitenciarias: ERIC (Education Resources Information Center), Professional Development Collection, Primary Search, MAS Ultra - School Edition, Middle Search Plus y SCIELO España. El periodo de búsqueda se limitó a 1 de enero de 2000 a 31 de diciembre de 2020. Las palabras clave fueron mujer, pedagogía, educación, prisión, sistema penitenciario, programas de reinserción social, derechos cívicos, sus traducciones en inglés y los términos de nexos “and” y “or”. La búsqueda se limitó a revistas científicas revisadas por expertos, escritas en inglés y español (Figura 1)

En la tabla 1 se recogen los criterios de inclusión y exclusión que se utilizaron para incluir los 4 estudios cualitativos objeto de estudio. En ninguno se indicaban los datos identificativos de la muestra (edad, etnia o tendencia sexual).

### **Figura 1.**

*Diagrama de flujo en el proceso de selección de referencias PRISMA 2009.*

(De: Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097).

### **Tabla 1:**

*Criterios de inclusión y exclusión de los estudios.*

	INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
<b>Población</b>	Mujeres reclusas en primer grado Penas mayores a 2 años	Reclusas en régimen abierto Tener estudios superiores
<b>Grupo educativo</b>	Se indica el tipo de programa seguido	No se especifica el programa seguido
<b>VARIABLES</b>	Variables de estudio Datos estadísticos	No incluye medición de variables educativas
<b>Tipos de estudios</b>	Estudios transversales o longitudinales que presenten resultados en programas de Educación en mujeres reclusas Resultados según el tipo de educación	Artículos que no estén en inglés o español. Estudios de intervención, revisiones sistemáticas o meta-análisis No se especifica que se evalúe el programa de educación

### 3. RESULTADOS

Se han seleccionado 4 estudios describiendo la muestra, las variables de estudio objeto de interés y se discuten unos resultados relacionados con la educación de las mujeres en prisión (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Características de los estudios seleccionados.*

		<b>VARIABLES.</b>		
<b>Autor</b>		<b>Edad</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Resultados principales</b>
<b>País</b>	<b>Muestra</b>		<b>de medida</b>	
Case, P. y Fasenfest, D. (2004)	27 mujeres (7,4 %)	No se indica	Diferencias raciales Barreras para el empleo Percepción de oportunidades para las mujeres	La oferta de capacitación solo en ocupaciones femeninas, como secretaria, administración y cosmetología. La autoestima fue el mayor obstáculo para el empleo después de la liberación.
Dillon, L. y Colling, K. (2010)	No se indica	No se indica	Niveles de lectura y materiales de autoayuda utilizados con fines de rehabilitación dentro de prisión.	Se recomienda que cualquier material escrito desarrollado para proporcionar información u orientación a las reclusas sea ajustado para coincidir con las tasas estimadas de alfabetización de los adultos que viven en EE. UU. (Nivel de 8°). Mejorar la legibilidad debería mejorar la competencia lectora, empoderando así a las presas para participar activamente y beneficiarse del procedimiento de rehabilitación.

Kilgore, D.W. (2001) EEUU	24 mujeres (100 %)	No se indica	Variables relacionadas con la empatía, relación con la ley, disciplina y castigos. Desarrollo de un programa de intervención.	Las prácticas empáticas aprendidas y empleadas por las reclusas se limitaron a tareas cognitivas. Se involucraron prácticas empáticas con un fuerte componente afectivo. El programa desarrollado prepara mejor a los participantes para la variedad de relaciones sociales en las que se involucran en libertad.
Meyer Ch.L. y (2016) EEUU	No se indica	No se indica.	Test de conocimientos generales. Escala de impacto percibido. Evaluación de los cursos recibidos. Autoevaluación del alumno / instructor.  Encarceladas de por vida.  Participan de educación como monitores.	de Hubo aumento en la conciencia de sí mismas, un alivio del aburrimiento y el contacto con el mundo exterior. Adquirieron sensación de logro, disminución en los obstáculos que las internas podían enfrentar para reingresar a la sociedad, evitando la reincidencia. En general, este tipo de programas pueden tener un impacto positivo en los estudiantes, las presas y la sociedad a través del crecimiento que tanto las internas como los estudiantes tienen a lo largo de la experiencia.

#### 4. DISCUSIÓN

Son muy escasos los estudios que identifican los procesos de enseñanza aprendizaje destinados a las mujeres en prisión y los pocos realizados se ubican en Estados Unidos de Norteamérica. Las características socio demográficas de la población reclusa norteamericana hace muy difícil su extrapolación a las poblaciones europeas y, especialmente, a la española.

En el estudio de Juanatey (2010) se indican, las dificultades existentes para proporcionar unas condiciones penitenciarias adecuadas a las presas y en igualdad con los hombres, debido a su carácter de grupo minoritario, a la escasez de centros penitenciarios de mujeres y al alejamiento de su residencia que multiplica el efecto de la pena impuesta.

Una importante carencia metodológica es que los estudios seleccionados no recogen datos significativos para evaluar el impacto de las actividades socioeducativas propuestas, como son la edad, la etnia o raza, el nivel socioeducativo previo y el tipo de delito por el que se impuso la pena. En este sentido cabe señalar los estudios de Pozo Serrano (2016) que indican la necesidad de individualizar el enfoque socio educativo en las presas debido a su menor número y la falta de instalaciones adecuadas para su condición, enfocándose a una pedagogía social liberadora y no represiva, orientados hacia una educación de género para la salud, prevención de la drogadicción, alfabetización, promoción socio deportiva, artística y cultural, atención y mediación familiar, acción materno filial y, más recientemente, potenciación de las redes sociales e inserción sociolaboral.

Sin embargo, en el estudio de Case (2004) se evidencia la falta de calidad de los programas de estudio destinados a las mujeres, basados principalmente en actividades de cosmética, de administración y secretaría. Ello dificulta el empoderamiento de las mujeres y retrasa su incorporación al mercado laboral tras su libertad por un exceso de competitividad en áreas tradicionalmente ocupadas por las mujeres. Tampoco se pueden alcanzar niveles de estudio demasiado altos cuando la capacidad lectora no es mayor de 8º grado (EEUU) (Dillon y Colling, 2010), por lo que es necesario diversificar la oferta de estudios pero comenzando en niveles tan básicos como se permita.

También se constatan numerosos beneficios intrínsecos de las acciones formativas, como destaca Meyer y cols. (2016), ya que participar en programas socioeducativos con profesores bien preparados y elegidos específicamente para participar en programas con

reclusas producen un aumento en la conciencia de sí mismos, un alivio del aburrimiento y el contacto con el mundo exterior. Las reclusas adquieren sensación de logro, tienen sensación de allanar los obstáculos que las internas perciben para reingresar a la sociedad, y así evitar la reincidencia. En general, este tipo de programas puede tener un impacto positivo en los estudiantes, las presas y la sociedad a través del crecimiento que tanto las internas como los estudiantes tienen a lo largo de su experiencia.

Apoyando estas ideas, el estudio de Kilgore (2001) manifiesta que las presas pueden aprender prácticas empáticas fuertemente afectivas en prisión aunque estén limitadas a aquellas que contienen un fuerte componente cognitivo que las prepara para mejorar las relaciones sociales en la vida libre.

En España y en el campo de la Educación, el sistema penitenciario tiene una clara vocación para cubrir casi todos los niveles educativos aunque fundamentalmente está dirigido a los niveles de alfabetización y educación básica. De forma empírica, parece aceptado que el grado de aceptación y motivación es altísimo, pues algunas de las internas descubren en la escritura una forma nueva de comunicarse con los suyos y con el mundo que les estaba limitado, pero, como indica el estudio de Dillon (2010) sería deseable que, al menos, las reclusas inmersas en programas de alfabetización alcanzasen, al menos, el nivel de alfabetización equivalente a 8º grado en EEUU o lo que sería 1º de la ESO en España.

El programa de intervención desarrollado en la prisión de Alcalá de Guadaíra (Sevilla) (Yagüe, 2007) es un ejemplo de trabajo bien orientado hacia la reinserción social de las presas en España, desarrollando intervenciones centradas en las necesidades de las reclusas, desarrollo de las destrezas más básicas, desde el aseo personal, hasta normas de convivencia, habilidades básicas dentro del módulo de reclusión, destrezas motrices básicas, adiestramiento educativo de alfabetización y básico y otros relacionados con la prevención del maltrato, la maternidad, alivio de la discapacidad y otros.

Dado que existe una sobre representación de internas de etnia gitana y extranjeras, se trabaja con programas de integración cultural y de aprendizaje de español, pero queda por evaluar su eficacia y capacidad para trasladar sus enseñanzas fuera de la prisión.

## 5. CONCLUSIONES

Es necesario realizar estudios de amplias poblaciones de reclusas para evaluar la efectividad de los programas y su repercusión en la reinserción social ya que se han publicado muy pocos estudios y todos en Estados Unidos de Norteamérica.

Los programas formativos están enfocados a tareas femeninas y sería necesario promocionar educación no sexista que permita a las mujeres empatizar con su entorno, mejorar sus relaciones sociales y mejorar su autoestima.

## REFERENCIAS

- Case, P. y Fassenfest, D. (2004) Expectations for Opportunities Following Prison Education: A Discussion of Race and Gender. *Journal of Correctional Education*, 55(1), 24-39.
- Cervelló, V. (2006). Las prisiones de mujeres desde una perspectiva de género. *Revista de estudios penitenciarios*. 1: 129-150.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2016). El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios. *Revista de educación social*, 22, 109-121.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2006) Mujeres privadas de libertad en centros penitenciarios de Andalucía. Informe disponible en la página web. Acceso: 1 de abril de 2021. Disponible en: [http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/mujeres\\_presas\\_0.pdf](http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/mujeres_presas_0.pdf)
- Dillon, L., y Colling, K. (2010). Effectiveness of written materials in a rehabilitative program for female offenders: a case study at the Montana Women's Prison. *Journal of Correctional Education*, 61(4), 335-347.
- Faraldo, P. (2018). Reflexiones a propósito de “Las mujeres en la cárcel. Una investigación empírica entre las mujeres internas en la II casa de reclusión de Milanobollate”, de Claudia Pecorella. *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad*. Acceso: 1 de abril de 2021. Disponible en: <https://www.ejc-reeps.com/FARALDO.pdf>.
- Juanatey, C. (2018). Delincuencia y población penitenciaria femeninas: situación actual de las mujeres en prisión en España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, Acceso: 01 de abril de 2021. Disponible en: <http://criminet.ugr.es/recpc/20/recpc20-10.pdf>.
- Kilgore, D.W. (2001). A Group Learning Intervention into How Women Learn Empathy in Prison. *Adult Education Quarterly*, 51(2), 146-64.

Meyer, C.L., Harned, M., Schaad, A., Sunder, K., Palmer, J., y Tinch, C. (2016). Inmate education as a service learning opportunity for students: preparation, benefits, and lessons learned. *Teaching of Psychology*, 43(2), 120-125.

Wamsley, R. (2015). *World Female Imprisonment List 4th ed.* London: Institute for Criminal Policy Research. Acceso día 01 de abril de 2021. Disponible en. [http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world\\_female\\_imprisonment\\_list\\_third\\_edition\\_0.pdf](http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_female_imprisonment_list_third_edition_0.pdf).

Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*. 5: 1-23.

## **CAPÍTULO 8.**

### **LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA MEDIADOS POR TIC**

Inmaculada Ávalos Ruiz, Antonio Palacios-Rodríguez, José Fernández Cerero y Marta Montenegro Rueda

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Como Muchas veces los docentes le hemos afirmado a algún compañero, respecto a qué los alumnos están desmotivados, ¿qué puedo hacer para motivarlos? Posiblemente, una de las respuestas la encontremos en la utilización del aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo puede ser considerado como una estrategia y metodología de instrucción en la cual varían los roles tradicionales desempeñados por el profesor y el estudiante en una metodología tradicional de transmisor y receptor de la información. Por tanto, se pasa a nuevos entornos donde los conocimientos se desarrollan de forma conjunta y colaborativa. Es una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos. Es decir, esta metodología persigue transformar cara a cara o los ambientes de clase centrados en el profesor a ambientes centrados en el aprendizaje y en los estudiantes.

Algunas veces se ha planteado un problema entre la distinción entre aprendizaje colaborativo y cooperativo. El texto de la profesora Gros aclara perfectamente la distinción entre ambos: "cooperación y colaboración no difieren en los términos ni tampoco en cómo están definidas las tareas, pero sí en la forma en que éstas están distribuidas. En la cooperación la tarea está diseñada en actividades independientes. La coordinación sólo es requerida para ensamblar los resultados parciales. En cambio, la colaboración consiste en haber coordinado la actividad sincrónicamente, lo cual es resultado de una tentativa continuada de construir y mantener un concepto común de un problema. El problema, la situación no puede resolverse sin la aportación conjunta del grupo, hay un proceso de construcción conjunta de conocimiento frente a un ensamblaje cooperativo." (Gros, 2001, p.79).

El aprendizaje colaborativo mejora, potencialmente, el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, y aumenta la motivación de estos para llevar a cabo tareas grupales, lo que contribuye a su vez, al aumento de la autoestima, así como el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. En este sentido, los alumnos aprenden a ofrecer y a recibir ayuda de otros, a compartir el conocimiento, y a resolver dudas propias desde otro punto de vista, lo que les facilita más probabilidades para estar involucrados en aprender a exteriorizar sus propias ideas y reflexionar sobre la interacción producida, mientras interactúan con el resto de los compañeros.

Las bases en las que se apoya el aprendizaje colaborativo son diversas, Vinagre (2010), las sitúa en las siguientes: constructivismo, la teoría sociocultural, el aprendizaje por descubrimiento, la teoría de la actividad, la cognición situada y la cognición distribuida.

Sus características más significativas son las siguientes:

- Basado en la relación de interdependencia de todas las personas que trabajan en la acción formativa.
- Responsabilidad individual de la persona en la participación en el proyecto, así como también grupal en la adquisición de los objetivos y en la configuración de acciones educativas de calidad.
- Relación de interacción social entre las diferentes personas que conforman la acción formativa.
- Se aprovecha la experiencia de todos los miembros.
- Relación de interdependencia positiva entre las personas que conforman el grupo.
- Ayuda a adquirir la capacidad de comprender el punto de vista del otro.
- El aprendizaje no se consigue solo a partir de la interacción, sino más bien por la articulación (justificar por parte del individuo las decisiones adoptadas), el conflicto (el aprendizaje se alcanza de los esfuerzos realizados para resolver los problemas que se plantean y las discrepancias y puntos de vista diferentes), y la co-construcción de significados (no es solamente yuxtaponer información, sino alcanza nuevos significados mediante la interacción cognitiva de los participantes).
- Apoyo mutuo entre los miembros del grupo.

- Requiere una autoevaluación por parte de los miembros del grupo.
- Adquisición de competencias específicas por parte del estudiante, que son perfectamente transferibles fuera del contexto académico.

En líneas generales, se puede decir que el aprendizaje colaborativo parte de la interacción en un entorno, donde los estudiantes son responsable de sus propias acciones y al mismo tiempo, son responsables de las acciones de otros estudiantes dentro del grupo en lo que se denomina interdependencia positiva. Todo ello bajo la supervisión del docente.

Bajo esta perspectiva, los estudiantes trabajan de forma conjunta para comprender conceptos, resolver problemas, crear proyectos, producir tecnologías, construir problemas, o resolver casos problemáticos.

En estas situaciones de aprendizaje:

- El estudiante, tiene la responsabilidad de aprender.
- El docente, la responsabilidad de diseñar las tareas de aprendizaje.

La cooperación no es un proceso espontáneo, sino que exige esfuerzo y necesita de una orientación adaptada al contexto de aprendizaje. Además, el docente debe contemplar que algunos estudiantes tienen recelos, y dificultades, para saber trabajar en equipo de forma colaborativa, de ahí que su puesta en acción debe ser una tarea progresiva, comenzando con acciones no muy complejas que puedan ser resuelta por los estudiantes en parejas, y progresivamente ir ampliando el número de miembros.

Por lo que se refiere al número de participantes, diferentes estudios señalan la necesidad de que sean reducidos, conformados entre 2-5 miembros. Los grupos pequeños proporcionan a sus componentes la oportunidad de participar de manera más profunda y activa en el proceso de aprendizaje, el cual permite, además, crear un clima seguro para que este se produzca.

Una pregunta para realizar es: ¿Cómo formar los grupos? Se debe señalar que pueden ser variados en función del contexto y de las actividades que le pidamos que tengan que realizar los estudiantes. Se pueden organizar los grupos por afiliación voluntaria o según algún grado de homogeneidad (interés, amistad, conocimientos).

Depende de una serie de variables, o que si es importante es que el docente se asegure de un buen funcionamiento de estos, supervisando que ocurre en ellos.

Para que el trabajo cooperativo funcione, es necesario desarrollar habilidades sociales entre los miembros del grupo, que les permita ver, y asumir, diferentes perspectivas o puntos de vista. Siendo muy importante que los estudiantes sean conscientes de que trabajar unidos significa que si uno tiene éxito todos lo tienen. Los alumnos deben comprometerse a aprender juntos con sus compañeros mediante la interacción. Pero también el papel del profesor es clave, ya que debe asumir más, que una función de transmisor, la de orientador y tutor, siguiendo constantemente el trabajo de los estudiantes.

Diversas son las funciones que el docente debe desempeñar en el trabajo colaborativo, funciones que se presentan en la Figura 1.

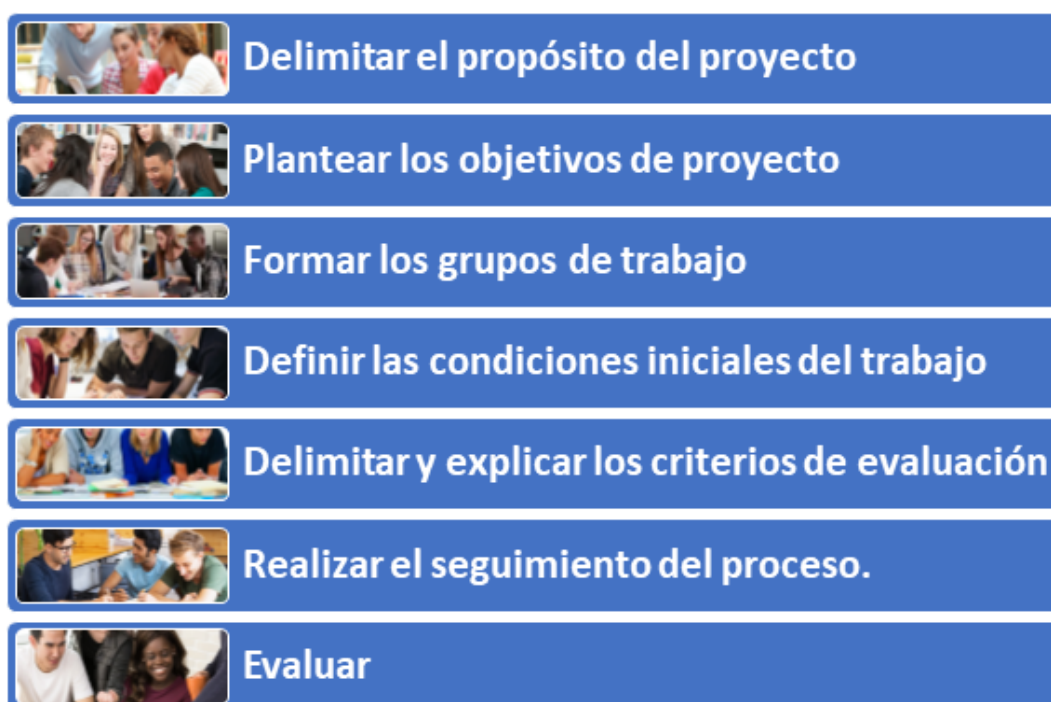


Figura 1. *Funciones del docente en el trabajo colaborativo según Casamayor (2008).*

En las funciones que debe desempeñar el docente, es importante contemplar la propuesta realizada por Salmon (2004) respecto a la función de e-moderador que debe desempeñar el docente. Para esta autora, una de las funciones claves del docente es

mantener la interacción entre los estudiantes cuando participan e interaccionan en línea, y que le lleve al estudiante a tener más autonomía en el proceso y alcance más cuotas de responsabilidad. En su propuesta, el docente debe pasar por cinco etapas. En las dos primeras debe garantizarse que el estudiante sabe acceder el entorno tecnológico y se encuentre motivado para participar en el proceso interactivo. En la tercera debe dar y recibir información a los estudiantes, debe ayudarles a reformular sus propuestas, y afianzando las propuestas que son correctas y van en buena dirección. En la cuarta, debe facilitar la construcción de conocimiento significativo por parte de los estudiantes, y debe ir limitando su participación, para que sea el grupo el que llegue a la construcción significativa del conocimiento. Y en la última, debe facilitar el cierre de la temática y garantizar la construcción individual de conocimiento por parte de los estudiantes.

Las sucesivas fases, implican mayor aprendizaje para los estudiantes y requieren un aumento del grado de interactividad.

El procedimiento seguido por el docente para la determinación de las tareas es clave, como señala Casamayor (2008, p.99): "Solamente lograremos que el trabajo colaborativo repercute positivamente en el aprendizaje de los estudiantes si somos capaces de partir de tareas que requieran de la reflexión conjunta más que de la suma de tareas fragmentadas, si planificamos y aplicamos una evaluación formativa, si reconocemos tanto los logros colectivos como los particulares y si conseguimos que se genere una reflexión seria por parte del grupo que produzca reconocimientos que recompensen objetivamente las acciones valiosas." Por lo que se refiere a las tareas, lo que es verdaderamente importante es que el docente proponga tareas que necesariamente deban ser resueltas por los estudiantes mediante su colaboración; es más, que resulte muy difícil resolverla o crearlas sin la colaboración. Como señala Gros (2011, p.77): "las dificultades para llegar a un proceso colaborativo se deben mucho más a la falta de un buen diseño de la actividad, y a los problemas de comunicación y organización de las actividades que a los aspectos técnicos de los programas o plataformas utilizados."

Las posibilidades que ofrece el trabajo colaborativo hacen que deba ser considerado como una estrategia de enseñanza y aprendizaje de gran utilidad por parte del docente. Buen comienzo para los alumnos en esta estrategia de enseñanza, y apoyándose en las tecnologías digitales, es que por grupos tengan que realizar búsquedas en Internet respecto a una temática específica de un problema de investigación, o que tengan que producir un

recurso tecnológico para presentar los resultados alcanzado y enriquecer de esta forma la presentación del informe o de las conclusiones.

A los estudiantes les resulta algunas veces complicado, o algunos son reticentes a trabajar en grupo, una buena dinámica para ir incorporándose puede ser el que presente al grupo los trabajos individuales realizados.

Por ejemplo, siguiendo la metodología de la clase invertida, se puede hacer la siguiente actividad:

1. Facilíteles a los estudiantes un documento o un capítulo de un libro del cual tengan que hacer al final un poster interactivo.
2. Resuelva en la primera parte de la sesión presencial las dudas que puedan tener los estudiantes.
3. De forma individual que los alumnos construyan un poster interactivo, por ejemplo, con la herramienta "Padlet" (<https://padlet.com/>).
4. Haga que suba a la plataforma digital de la asignatura del poster que ha realizado, o si existe una herramienta de microblogging de la asignatura como "Twitter" que envíe la URL del poster elaborado.

Para potenciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes en estos momentos iniciales, puede resultar de interés hacerles que trabajen a través de un blog o una wiki.

Los blogs son herramientas tecnológicas fáciles de utilizar y permiten la publicación de diferentes tipos de recursos. Al utilizarse en una situación de aprendizaje colaborativo, los alumnos que conforman la actividad están suscritos al mismo mediante las "Really Simple Syndication" (RSS) que permite recibir actualizaciones de lo que ha incorporado un miembro del grupo. Por otra parte, el blog tiene una estructura cronológica, lo que le facilita al docente ir viendo la marcha del grupo y su evolución para el alcance de los objetivos planteados o del problema planteado. Finalmente hay que señalar que son interactivo, por tanto, los miembros del grupo pueden comentar las diferentes aportaciones realizadas.

Los programas que se pueden utilizar para su realización son diversos, posiblemente los más utilizados y fáciles de manejar sean:

- Blogger: <http://blogger.com>.

- Blogia: <http://blogia.com>.
- Tumblr: <http://tumblr.com>.
- Weebly: <https://www.weebly.com>

Las wikis, pueden ser otra de las herramientas tecnológicas de fácil aplicación en el trabajo colaborativo. Permiten diseñar un documento electrónico de forma sencilla y rápida, en la cual cada persona puede ver y/o modificar la información del documento. Lo mismo que el blog se puede recibir por correo electrónico información de los cambios producidos. En las wikis es fácil ver los diferentes cambios que se han producido, se puede recuperar el texto borrado o modificado por uno de los participantes, una opción para visualizar los cambios recientes.

Hay diferentes programas que se pueden utilizar para la producción de una wiki:

- Mediawiki.
- Tikiwiki.
- Twiki.
- PHPwiki.
- DokuWiki.

Es importante, no olvidar que las plataformas de formación virtual que las Universidades ponen a disposición de los docentes para la realización de su actividad profesional de la enseñanza suelen incorporar herramientas de blog y wikis (Figura 2).

## DESAFÍOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA COVID19

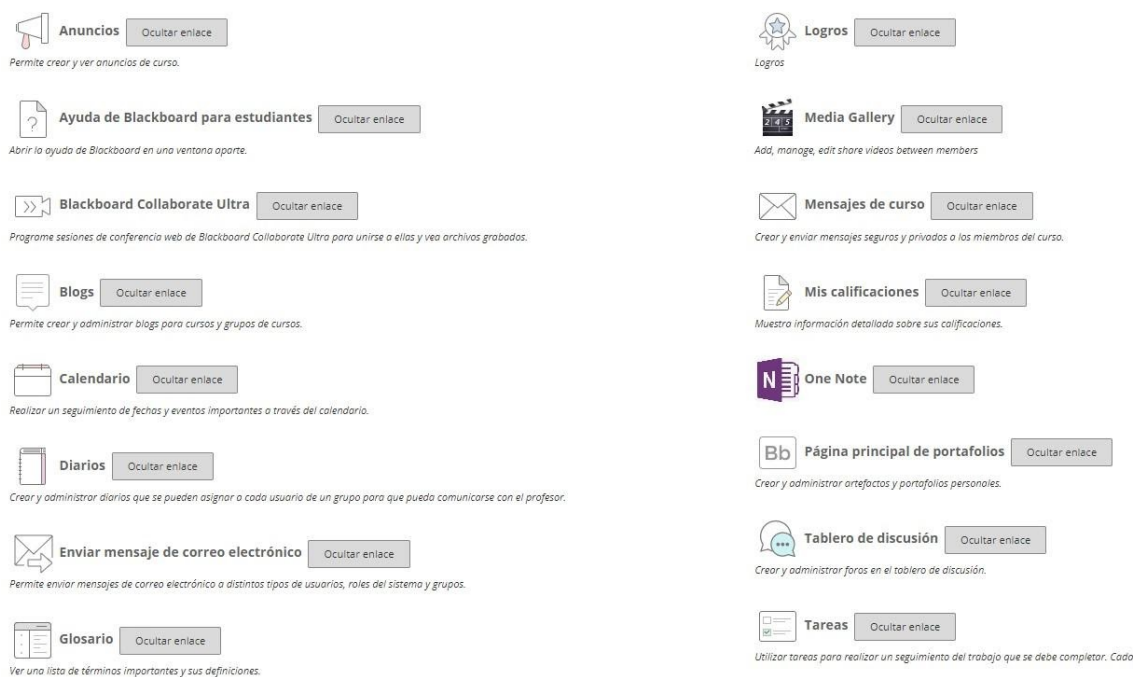


Figura 2. Herramientas de blog y wikis de la plataforma de formación virtual de la Universidad de Sevilla.

### REFERENCIAS

- Casamayor, G. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b learning,....* Graó.
- Gros, B. (2011). Aprender y enseñar en colaboración. En B. (ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 73-92), UOC.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. RoutledgeFalmer.
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Síntesis.

## CAPÍTULO 9.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS CLAVE DURANTE LA DOCENCIA VIRTUAL EN PERIODO COVID-19

María Natalia Campos Soto, Gerardo Gómez-García, Magdalena Ramos Navas-Parejo

#### 1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, resulta fundamental poseer conocimientos y aptitudes adecuadas para saber desenvolverse con las tecnologías digitales, que son claves en la sociedad actual, pues se han convertido en el eje de la misma (Blayone, 2019). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un requisito indispensable para la integración social y económica, por lo que están muy presentes también en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Starkey, 2019). Por este motivo, el sistema educativo debe saber hacer uso de la realidad tecnológica para adaptarla a los espacios de aprendizaje y la normativa educativa, facilitando la formación además del despliegue logístico y económico necesario (Asongu y Odhiambo, 2019; Avidov-Ungar y Hanin-Itzak, 2019; Fuentes-Cabrera et al., 2019).

Gracias a las TIC se han conseguido importantes cambios en el sistema educativo, permitiendo el uso de metodologías innovadoras y facilitando recursos digitales útiles en diferentes entornos de aprendizaje (Moreno-Guerrero, 2018). En concreto, a raíz del estado de alarma decretado a causa de la pandemia de la Covid-19, los docentes se vieron obligados a hacer frente a uno de los mayores retos hasta entonces vividos, contando con las TIC como mayores aliadas, para poder continuar con las clases en ausencia total de presencialidad y de forma inminente (Roig-Vila et al., 2021).

Las TIC han sido fundamentales para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas educativas durante el confinamiento estricto (Barriga et al., 2020). Para que estas fueran efectivas, hubo que contar también con metodologías didácticas adecuadas que completaran la potencialidad de las TIC (Garduño y Salgado, 2020; Martín 2020). A raíz de esta situación, se ha avanzado mucho, aunque de forma obligada, en lo que a enseñanza tecnológica se refiere. Y también ha quedado evidente la necesidad de que los docentes adquieran la competencia digital, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Garduño, 2020; Sebastiao et al., 2018), de tal forma que conozcan las diferentes herramientas que existen, sus características y finalidades con el

fin de elegir la más adecuada para cada contexto e incluso saber crear materiales educativos digitales (Evans, 2019; Trujillo et al., 2018).

## **2. RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL PERIODO COVID**

El periodo de confinamiento decretado por la Covid-19 ha supuesto un gran reto en todas las áreas del conocimiento, ha ofrecido nuevas oportunidades para la investigación y el desarrollo y ha puesto en evidencia la importancia y potencialidad de las TIC (Santillán y Hernández-Cervantes, 2021).

Hoy día las TIC, y la pertenencia general de dispositivos móviles permiten aprender y acceder a la información con facilidad. Las aulas cada vez son más tecnológicas y los recursos digitales didácticos son más numerosos y precisos. Sin embargo, docentes y alumnado aún no tienen mucha experiencia con una forma de educación virtual. El profesorado debe cambiar las prácticas pedagógicas de la enseñanza presencial, para adaptarse a los nuevos métodos de enseñanza con recursos TIC. Por su parte, los estudiantes deben estar motivados y familiarizados con esta nueva forma de estudio también. Para que el aprendizaje sea efectivo, los materiales empleados deben ser dinámicos y útiles para ser aplicados en el mundo real (Cifuentes-Faura, 2020).

Hoy día no cabe duda de que las TIC se han convertido en herramientas fundamentales para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas ofrecen escenarios que permiten la interacción entre el docente y el alumnado desde diversas vías. Dentro de la labor docente, va adquiriendo cada vez más importancia la planificación de la enseñanza, desde la que se debe saber discernir y escoger, dentro de los múltiples recursos, el más adecuado para la finalidad prevista (Guerrero-Jirón et al., 2020).

A continuación se presenta un compendio de aplicaciones digitales que han sido utilizadas, por la mayoría de los docentes, para llevar a cabo su trabajo en ese periodo de incertidumbre en el que se han visto involucrado por la pandemia de la COVID-19.

### **2.1 Herramientas LMS**

Los avances tecnológicos han contribuido en el desarrollo de numerosas herramientas que están siendo muy utilizadas, en diferentes contextos, para almacenar información. En el ámbito de la educación, una de las herramientas más utilizadas es la plataforma LMS, que han contribuido en la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas plataformas e-learning son conocidas con el nombre de EVA (Entornos

Virtuales de Aprendizaje) o en inglés como LMS (Learning Management System) (Cabero-Almenara et al., 2019). A Continuación se muestra un ejemplo de las mismas:

- Google Classroom: permite organizar la docencia virtual, de una forma dinámica y fácil. El profesorado puede organizar todo el contenido de la asignatura en módulos, abrir foros con los estudiantes, subir material didáctico de diferente naturaleza y conectar al alumnado con otras aplicaciones de Google como Google Calendar, Edpuzzle... (Iftakhar, 2016).

- Moodle: plataforma de aprendizaje que sirve como complemento y apoyo a los docentes que pueden crear comunidades de aprendizaje en línea. Se trata de un software de código abierto y uso libre. Es utilizada, principalmente, en educación a distancia, clase invertida, Blended Learnin y en diferentes proyectos de distintas etapas educativas (Martín, 2020).

- ClassDojo: se trata de una aplicación enmarcada en la gamificación que permite gestionar el aula de una forma dinámica y creativa. Su funcionamiento permite personalizar avatares propios, administrar insignias a los alumnos como recompensa a los retos planteados, o, simplemente, premiar el buen comportamiento o trabajo en grupo. Asimismo, también permite crear informes tanto individuales como grupales del aula sobre todas las actividades y tareas que se han trabajado a través de la plataforma en formato portfolio (Guerrero, 2019).

## **2.2. Videoconferencias**

La videoconferencia es una herramienta efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, su implementación está teniendo una sólida evidencia en el ámbito universitario. Su uso es cada vez mayor en la esfera de la educación ya que reduce las barreras geográficas de los usuarios a la vez que les permite interactuar de forma sincrónica (Reinoso-González, 2020). A modo de ejemplo, presentamos las más utilizadas:

- Google Meet: ha sido la aplicación más utilizada y recomendada durante el periodo de confinamiento por la COVID-19. Ha facilitado el tránsito de las clases presenciales a las virtuales (Roig-Vila et al., 2021). Para poder utilizar este recurso, que es gratuito, los usuarios tienen que tener un correo de Gmail. Las clases se pueden agendar con anticipación, no tiene límite de tiempo, se puede compartir pantalla, proyectar vídeos... Los estudiantes pueden levantar la mano cuando quieran intervenir, permite realizar grupos de trabajo, escribir en el chat... Cuando terminas la

sesión, al docente le llega a su correo una notificación con las personas que han asistido, además se pueden grabar las sesiones.

- Teams: es una herramienta utilizada en el ámbito educativo, ya sea para la modalidad presencial, semipresencial u online. Los usuarios se pueden conectar desde cualquier lugar, favoreciendo la flexibilidad de cada discente. Permite que los estudiantes puedan acceder a los recursos, independientemente de que la clase haya sido presencial o virtual (Flórez-Pabón, 2020).

- Zoom: al igual que con Google Meet, el docente puede administrar la clase, admitir a los discentes sin interrumpir la sesión, compartir pantalla, levantar la mano cuando quieran hacer alguna pregunta o participar, realizar votaciones (Flórez-Pabón, 2020).

### **2.3. Herramientas dinamizadoras**

Además de las herramientas de gestión del aprendizaje, también han sido multivariadas los recursos que han acaparado protagonismo en este periodo para facilitar la docencia virtual, proponer actividades interactivas o promover una evaluación dinámica en esta difícil etapa de incertidumbre tanto para docentes como estudiantado. Algunas de ellas son:

- Edpuzzle: con esta aplicación se pueden visualizar vídeos de autoría propia o ajena. Permite introducir preguntas para evaluar la comprensión de los vídeos, a la vez, que se puede llevar un control exhaustivo de los estudiantes que han visualizado el vídeo y de quiénes no. Esta aplicación cobra protagonismo dentro del método Flipped Classroom o aula invertida (Pueo et al., 2017).

- Podcasting: se trata de un programa de radio que se puede personalizar, subir a un blog, página web y a diferentes plataformas. Periódicamente se publican archivos en formato de vídeo o audio, los cuales pueden ser descargados por el usuario, de forma gratuita, posteriormente a su difusión (Garduño y Salgado, 2020).

- Genially: herramienta con la que se puede presentar los contenidos teóricos de forma interactiva, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más ameno, por lo que se fomenta la concentración y atención de los estudiantes y se aumenta el interés por los contenidos de la asignatura en cuestión (Dzenskevich, 2020).

- Hyperdocs: permite compartir material creado por educadores, a través de documentos electrónicos o PowerPoint (Carpenter et al., 2020). Se pueden

seleccionar siete acciones: explorar, participar, explicar, aplicar, reflexionar, compartir y ampliar.

- Kahoot!: se trata de una sencilla aplicación que permite al docente poder repasar contenidos de una forma divertida a la vez que dinámica. A partir de esta herramienta, se puede configurar un quiz en la que los estudiantes tendrán que elegir la respuesta correcta en torno a las cuatro elecciones presentadas. Los estudiantes deberán contar con un dispositivo tecnológico para poder acceder al test, a través de un pin. Se puede jugar de forma individual y grupal. Ha sido una herramienta muy concurrida en el periodo COVID-19 por los docentes para llevar a cabo la evaluación de contenidos, así como refuerzo de contenidos.

- Socrative: Al igual que kahoot, permite configurar test con tiempo. Existen diferentes modalidades de crear preguntas: opción de respuesta múltiple, verdadero o falso o; respuestas cortas. Del mismo modo, existen diferentes opciones de juego, entre las que se diferencian: a) Elaboración de un cuestionario de forma estándar; b) Cuestionarios con temporalización y por equipos y c) Quiz con ranking de puntuaciones. Asimismo, esta aplicación permite poder llevar a cabo al docente un registro de los resultados de cada uno de los estudiantes una vez hayan completado los cuestionarios.

### **3. CONCLUSIONES**

Los recursos tecnológicos se han convertido en una solución de cara a poder solventar el difícil periodo acontecido a causa de la COVID-19. El cierre de la presencialidad de los diferentes centros educativos provocó un colapso en el sistema educativo y en su forma de llevar a cabo su organización y funcionamiento. Como solución, diferentes recursos y plataformas digitales emergieron, presentando sus virtudes y posibilidades didácticas dentro de los métodos de enseñanza.

Por ello, en el presente trabajo se han presentado diferentes herramientas tecnológicas que han sido de gran utilidad en este periodo de obligada educación virtual. Con ello, se pretende que estas aplicaciones no solo hayan protagonizado este difícil periodo, sino que puedan tener lugar también en la actual educación ordinaria que recién acabamos de recuperar. Son ya varios los centros educativos de las diferentes etapas educativas que ya sustentan su proceso de enseñanza-aprendizaje en plataformas LMS, así como también son múltiples los docentes que hacen uso de herramientas TIC

dinamizadoras a la hora de explicar contenidos, realizar actividades o tareas y evaluar de forma dinámica e innovadora.

En definitiva, nos encontramos en una etapa de cambio constante dentro del panorama educativo, en el que adaptarse es fundamental de cara a encontrarse actualizado y acorde a las exigencias sociales y del estudiantado de hoy en día. Para ello, se requiere de un profesorado formado, que presente un nivel óptimo en competencias digitales y que incorpore de forma activa los recursos tecnológicos en sus aulas. De esta forma, conseguirá potenciar su método de enseñanza, aprovechando todas las potencialidades que estas herramientas poseen.

En conclusión, resulta preciso que desde las instituciones educativas se fomente la formación permanente en el profesorado, así como que los centros educativos impulsen la aplicación de estos recursos tecnológicos en las aulas, con la finalidad de promover la innovación y una buena praxis educativa en las diferentes etapas educativas.

### **AGRADECIMIENTOS**

Esta publicación ha sido resultado del proyecto “Valoración de las funciones y competencias del tutor facilitador durante la formación profesional virtual”. Perteneciente a la convocatoria 2021-25 de la Universidad Nacional de Chimborazo de Ecuador según la RESOLUCIÓN N°138- CIV-7-7-2021

### **REFERENCIAS**

- Asongu, S. A., y Odhiambo, N. M. (2019). Enhancing ICT for quality education in sub-Saharan Africa. *Education and Information Technologies*, 24(5) 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09880-9>
- Avidov-Ungar, O., y Hanin-Itzak, L. (2019). Sense of Empowerment Among School ICT Coordinators: Personal, Subject-Area and Leadership Empowerment. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 401-417. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9346-8>
- Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2020). Technopedagogical Design of Electronic Learning Portfolios: An Experience with Undergraduate Students. *Redie*, 14(2), 103-1
- Blayone, T. J. (2019). Theorising effective uses of digital technology with activity theory. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(4) 1-16. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1645728>

- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M.L. y Del Prete, A. (2019). Dominio técnico y didáctico del LMS Moodle en Educación Superior. Más allá de su uso funcional. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 27–35. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Carpenter, J., Trust T. & Green T. (2020). Transformative instruction or old wine in new skins? Exploring how and why educators use HyperDocs. *Computers & Education*, 157, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103979>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 115–127. Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2149> dentro del aula. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (694-700). Octaedro.
- Dzenskevich, D. (2020). Creating interactive posters on astronomy in the online services thinglink and genially. *Meždunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal. Hamut'ay* 7(2), 59-134. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.94.4.034>
- Evans, J. A. (2019). Digital learning: Peril or promise for our K-12 students. Consultado el 27 de octubre de 2020: <https://tomorrow.org/Speakup/speakup2018-19-Digital-Learning-Peril-or-Promiseoctober2019.html>
- Flórez-Pabón, E. (2020). *Más allá de Zoom, Teams y Google Meet: en busca de la auténtica educación virtual*. Conferencia presentada en Ciclo de conferencias en Educación Matemática de Gemad. Bogotá.
- Fuentes-Cabrera, A., López-Belmonte, J., y Pozo-Sánchez, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Garduño, E., & Salgado, A. (2020). Techno-pedagogical experiences in online courses management during COVID-19. *Revista Transdigital*, 1(2), 1-23.
- Garduño, E., & Salgado, A. (2020). Techno-pedagogical experiences in online courses management during COVID-19. *Revista Transdigital*, 1(2), 1-23.
- Guerrero-Jirón, J. R., Vite-Cevallos, H. A., y Feijoo-Valarezo, J. M. (2020). Uso de la tecnología de información y comunicación y las tecnologías de aprendizaje y

- conocimiento en tiempos de Covid-19 en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 16(77), 338-345.
- Guerrero, L. (2019). Estrategias de gamificación en la universidad: el uso de ClassDojo. *Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, 65-70.
- Iftakhar, S. (2016). Google classroom: what works and how. *Journal of Education and Social Sciences*, 3(1), 12-18.
- Martín, C. (2020). Gamificando un aula virtual en Moodle. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 92-106.
- Martín, C. (2020). Gamificando un aula virtual en Moodle. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 92-106.
- Moreno-Guerrero, A.J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. En M. A. Cacheiro González. *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid, España: UNED
- Pueo, B., Jiménez-Olmedo, J.M., Penichet-Tomas, A. y Carbonell-Martínez, J.A. (2017). Aplicación de la herramienta EDpuzzle en entornos de aprendizaje individuales
- Reinoso-González, E. (2020). La videoconferencia como herramienta de educación: ¿qué debemos considerar? *Revista Española de Educación Médica*, 1, 60-65.  
<https://doi.org/10.6018/edumed.426421>
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED*, 24(1), (versión preprint).  
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Santillán, A. J., y Hernández-Cervantes, L. (2021). La importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación en tiempos de COVID-19. *RUTIC*, 2(1).
- Sebastiao, J.; Sousa, P.; Barbosa, G. F.; Ferrerira, L. y Batista, M. J. (2018). Pedagogical mediation using the virtual learning environment and the new generation: A search for improved performance in medical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 115-122.
- Starkey, L. (2019). Una revisión de la investigación que explora la preparación docente para la era digital. *Cambridge Journal of Education*, 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Trujillo, J.M., Rodríguez, C., Chaves, E., y Gómez, G. (2018). Creación, uso e integración de las TIC por parte del profesorado. En J, Ruiz-Palmero, E. Sánchez-

Rivas, y J. Sánchez-Rodríguez (Edit.), *Innovación pedagógica sostenible*.  
Málaga: UMA Editorial.

## **CAPÍTULO 9.**

### **EL ROL DEL TUTOR DOCENTE DURANTE LA COVID-19. FORMACIÓN Y RETOS**

Juan Carlos De la Cruz Campos, Pablo José García Sempere, y Carmen Rodríguez Jiménez

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Desde las postrimerías del siglo XX, el rol del docente y, por tanto, del tutor ha cambiado notablemente dentro del sistema educativo. Todo esto ha tenido lugar por todos los cambios sucedidos en el ámbito económico, político, social y cultural. Así, desde que comienza la denominada Sociedad de Conocimiento que trae consigo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), no solo han cambiado todas las áreas anteriormente nombradas, sino que también ha cambiado la educación y todos los roles hasta ese momento conocidos.

Estas TIC han supuesto la creación, desarrollo e implementación de nuevas formas de aprendizaje, a través de las cuales acceder y producir conocimiento resulta más innovador. En definitiva, todo esto ha supuesto cambios profundos en las funciones docentes.

Además, estos cambios se han puesto de relieve y han adoptado una importancia fundamental a raíz de la situación global causada por la pandemia de la COVID-19. Desde los inicios de esta etapa la docencia online o en línea ha sido la metodología fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje (e-a). Por tanto, el profesor tutor ha adoptado nuevos roles y se ha visto forzado a desarrollar al máximo nuevas competencias para poder dar respuesta a las necesidades específicas requeridas por los estudiantes durante este periodo.

#### **2. EL ROL DEL TUTOR EN EL SIGLO XXI**

La actividad profesional que ejerce el tutor actualmente dista mucho de la que ejercía no hace tantos años el mismo profesional en la escuela tradicional. El tutor actualmente ha dejado de ser la principal fuente de información, para pasar a realizar las siguientes funciones (Álvarez-González, 2017):

- Guiar en el proceso de e-a.
- Orientar a los estudiantes.
- Evaluar los métodos de aprendizaje.

- Asumir distintos patrones.

Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, desde el contexto del coronavirus y todo lo que ha supuesto en el ámbito de la educación, el rol del tutor ha tenido que reinventarse y pasar a ser un tutor totalmente virtual a la par que innovador, aspecto ya presente que se ha intensificado.

Este nuevo perfil virtual supone modificar las competencias docentes y la implementación de acciones que redefinan el rol pues este ahora se va a desarrollar en ambientes dirigidos por las tecnologías.

Sobra aclarar, que el rol del tutor en la modalidad presencial no es el mismo que en la modalidad virtual. En esta última, se está ante un tutor que facilita el autoaprendizaje, trabajar de manera grupal y, sobre todo, nuevas maneras de realizar con los estudiantes las funciones de tutoría y orientación (Pérez-Jorge, et al., 2020).

Sin embargo, esta función no ha surgido desde la necesidad reciente de tener la totalidad de la docencia online, sino que ya a principios de este siglo y con el auge de las tecnologías, son varios los autores que definían el concepto de tutor. Así, Cabero (2006) expone que ya en ese momento el tutor en contextos virtuales ha sido también llamado tutor en línea, e-tutor, etc.; se trata de un profesional con una vasta formación a nivel académico, pedagógico, de orientación y tecnológico.

Son diferentes autores los que han determinado este nuevo perfil, que depende del entorno virtual y la tecnología que se emplee en ese momento. En resumen, las funciones a realizar son (Chaves-Torres, 2017, Hernández-Ortíz, 2013):

- Facilitación de los procesos de e-a.
- Diseño de situaciones mediadas de aprendizaje.
- Moderar y tutorizar en entornos virtuales.
- Realizar una evaluación continua.
- Orientación a nivel académico y personal de los estudiantes.

### **3. COVID-19 Y LOS CAMBIOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Hay una serie de razones por las que el sistema educativo español es extremadamente vulnerable a las consecuencias que ocasiona el COVID-19, entre las que se encuentran:

...las altas tasas de segregación socioeconómica, de deserción escolar y de fracaso académico; mala cultura de trabajo en red y colaboración; aulas

superpobladas que dificultan la educación de calidad; un plan de estudios obsoleto; la consideración de la educación como moneda política; la necesidad de fortalecer la educación bimodal; y la obligación de los profesores de actualizar sus competencias digitales” (Azorín, 2020).

En ese frágil contexto, las decisiones políticas obligaron a cerrar los centros de enseñanza durante mucho tiempo para evitar la propagación del virus. En ese largo periodo, el papel de la enseñanza online y de los tutores académicos han tenido un papel que nunca antes se había podido ni siquiera imaginar. El 91% de todos los estudiantes del mundo han cursado estudios online (Abumalloh et al., 2021) y las instituciones educativas se han esforzado por proporcionar a esos estudiantes herramientas de evaluación y aprendizaje en línea adecuadas. Como una nueva experiencia tanto para profesores como para estudiantes las universidades han establecido nuevos servicios académicos en línea para que sea posible y fácil para los estudiantes obtener la ayuda que necesitan y superar los nuevos obstáculos a los que se enfrentan, aunque los sistemas de control y evaluación de los mismos aún no han sido completamente validados.

La tutoría académica se puede definir como “un programa sistemático o específico de las instituciones de educación superior o colegios universitarios para brindar orientación y asesoramiento a estudiantes de pregrado con respecto a sus especialidades y cursos” (Iatrellis, et al., 2017). Hasta ahora la labor de tutorización estaba respaldada por un desarrollo normativo informativo, directivo y unidireccional, o como una interacción entre los trabajadores de las instituciones de educación superior (tutores) y los estudiantes matriculados (tutorizados), con procedimientos a través de los cuales estos asesores brindaban orientación y apoyo a los asesorados en varios aspectos como el desarrollo de la personalidad, cursos y estudios académicos, currículos, opciones de carrera y objetivos a largo plazo (He & Hutson, 2016).

En el área de la tutorización, la suspensión de las actividades académicas durante la pandemia, sobre todo ha afectado a los estudiantes de primer curso y a los de último curso del grado en los cuales, la limitación de la tutorización, pueden haber abierto profundas grietas muy difíciles de restañar en un futuro próximo. Los datos existentes permiten afirmar que la pandemia ha supuesto un daño desastroso en los alumnos de primer curso, especialmente en aquellos que provienen de clases marginales (Naughton, 2021).

Por ello, la pandemia COVID-19 ha requerido cambios en los medios de relación, objetivos, procedimientos, supervisiones y validaciones distintos a los que se venían

practicando, sin olvidar la consecución del bienestar mental de los estudiantes para evitar el abandono académico. Entre estos cambios, se pueden mencionar los más importantes:

- Sustitución de la tutoría presencial cara a cara por una tutoría online, en la que se requiere que los dos interlocutores se conecten mediante medios electrónicos previamente acordados, respaldados por la institución académica y que guarden las garantías de confidencialidad y privacidad necesarios.
- En la mayoría de instituciones éstas prestan sus recursos a ambos interlocutores mediante plataformas digitales validadas.
- El enfoque principal para lograr las tareas es la videoconferencia en línea a través de computadoras, tabletas y Smartphones, que "puede implicar una interacción de uno a uno o de una a muchas interacciones".
- A pesar de estar disponibles, los tutorizados prefieren no utilizar los medios escritos y prefieren verbalizar sus interacciones con los tutores para conocer de viva voz las perspectivas ofrecidas por la institución a sus requerimientos.
- Las limitaciones en el proceso informativo presencial han obligado a aumentar los mecanismos de información a distancia, especialmente hacia los estudiantes del primer curso de los diferentes grados. Se debe instruir cuidadosamente a los estudiantes de primer año sobre los servicios que brindan las unidades de asesoría académica tanto de los centros como de la propia Universidad en sus servicios centrales.
- Se deben realizar más reuniones online informativas para que los alumnos se adiestren, cuanto antes, en los nuevos recursos que la Universidad pone a su disposición para aumentar su conocimiento de los servicios prestados.
- En muchas instituciones se han desarrollado figuras añadidas como el asesor académico del Campus, del Centro, del Departamento, del Grado, etc,
- La figura del asesor académico debe construir una relación sólida con los estudiantes basada en la disponibilidad horaria, disponibilidad de recursos y dominio de los mismos.
- Los obstáculos presenciales derivados de la pandemia requieren que los tutores académicos instruyan a sus alumnos sobre los reglamentos específicos de la propia universidad, del centro y del grado para evitar lagunas de

conocimiento insalvables que pueden conducir a la pérdida de valiosas oportunidades de formación y mejora de sus conocimientos.

- Los tutores deben desarrollar estrategias de comunicación específicas para todos los alumnos, incluyendo la diversidad y la igualdad de oportunidades para aquellos alumnos con limitaciones para acceder a las tecnologías de forma habitual
- Hasta ahora, los tutores realizaban sus actividades a principio del curso, sin embargo, en la pandemia se ha reforzado la figura del tutor académico actualizado de forma continua a lo largo del curso académico para proporcionar y aclarar la información sobre cursos y actividades extra académicas que se han celebrado a lo largo de la pandemia.
- La tutoría exitosa no solo aborda las necesidades instrumentales de los estudiantes a lo largo del camino hacia la universidad, sino que también apoya las importantes exploraciones y el desarrollo de la identidad de los estudiantes (Naughton, 2021).
- Los mensajes de texto unidireccionales sobre ayudas financieras, becas, ofertas de trabajo, etc, no tienen ningún impacto en los estudiantes universitarios, por lo que es preferible que los tutores organicen intercambios de mensajes bidireccionales para asegurar que los potenciales receptores de las ayudas sean conscientes de sus oportunidades (Bird et al., 2021).
- Para evitar las barreras de comunicación con los alumnos, los tutores se han enfrentado a la dispersión de las guías docentes. Se han tenido que redactar nuevas guías docentes mucho más pormenorizadas, con diferentes escenarios para guiar a los estudiantes en su orientación universitaria.

Al resaltar las crecientes fisuras en el camino hacia la universidad como resultado del cierre de las instituciones universitarias, es necesario presionar a los responsables políticos, educadores e investigadores para que prioricen tanto las circunstancias únicas como los desafíos causados por una pandemia global y los problemas generalizados y las fisuras sistémicas en la transición a la educación superior que ha estado plagando el sistema durante generaciones.

Los procesos de tutorización llevados a cabo han sido muy importantes, pero según los estudios realizados, no se han podido restañar aún las brechas y grietas críticas en

todo el sistema universitarios que se han amplificado y acumulado para convertirse en cráteres que los estudiantes han tenido que superar para acceder a la universidad.

#### **4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: RETOS POR COVID-19 Y ALGUNAS CARENCIAS**

Vivimos en un mundo cada vez más complejo e interconectado donde los avances tecnológicos y su presencia han revolucionado todos los ámbitos de la vida humana y del planeta. Dicha situación genera procesos complejos de cambio y regeneración en educación, y nuevas necesidades de formación docente. Las exigencias y dificultades ocasionadas por la situación de pandemia por COVID-19 que paralizó la educación en muchos lugares del mundo han puesto a prueba las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos y de sus profesionales; y a su vez generaron nuevas necesidades formativas. Obligó a impartir la enseñanza de manera online, lo que implicó una transformación digital del personal, profesores y organizaciones más allá de lo esperado (Bonfield et al, 2020). Las universidades tuvieron que adaptarse a las nuevas restricciones con diferentes estrategias, entre ellas la implantación de un modelo educativo híbrido que combina el aprendizaje presencial con la educación en línea (Gnaur et al., 2020). Estas modalidades de formación se desarrollaron también en las enseñanzas no universitarias. Pero, ¿los profesores estaban capacitados para asumir el reto tecnológico? Años anteriores a la pandemia Fernández y Vázquez (2016) afirmaron que “la formación docente en el uso de los recursos digitales es inadecuada. Insignificante en la universidad, errática en el trabajo, sesgada hacia la informática de usuario en detrimento de la competencia pedagógica digital y sin vinculación a proyectos colaborativos”.

Gracias a las tecnologías, las organizaciones educativas han podido dar respuesta a esta novedosa situación. La incorporación de las herramientas digitales ha sido exponencial en todos los niveles educativos. Desde los gobiernos se desarrollaron planes de emergencia diseñados por expertos para formar y asesorar a la comunidad educativa para el desarrollo de la educación online y empoderar al profesorado en el desarrollo de competencias digitales.

El docente tutor requiere de una formación específica para poder desarrollar sus funciones de manera competente, funciones que quedaron descritas en el apartado anterior. Para Blázquez y Alonso (2009, citado por Aznar et al. 2021) “las funciones más importantes son: a) función docente: diseñar materiales, dominar contenido, planificar la docencia. b) función de orientador: guiar, motivar, dinamizar, facilitar y c) Función técnica: conocer las tecnologías, solucionar problemas sencillos”. Pero también requiere

de formación en competencia digital. Llegados a este punto podríamos preguntarnos ¿cuáles son las competencias digitales que necesitan los docentes para mejorar su práctica educativa y su desarrollo profesional continuo? Para Cabero (2020) es importante tener en cuenta unos aspectos fundamentales a la hora de abordar los modelos de formación del profesorado en TIC: “que la adquisición de esta competencia digital es un proceso y largo y que no todos los docentes se encuentran en el mismo nivel de competencia y tampoco todos tienen que llegar al nivel máximo”.

Podemos encontrar diversos modelos para adoptar la formación del profesorado en relación a las TIC: Marco DigCompEdu, Estándares ISTE, Marco UNESCO, Marco Común español (ISTE), Marco Británico de Enseñanza Digital, Competencias TIC de Colombia, Competencias y Estándares TIC de Chile, aunque los resultados apuntan a DigCompEdu como el mejor valorado para trabajar el desarrollo competencial tanto en el ámbito universitario como en el no universitario (Cabero-Almenara, Romero-Tena y Palacios-Rodríguez, 2020; Cabero-Almenara et al., 2020, citado por Cabero, 2020).

El modelo DigCompEdu está compuesto de seis áreas de competencias diferentes que incluyen 22 competencias.

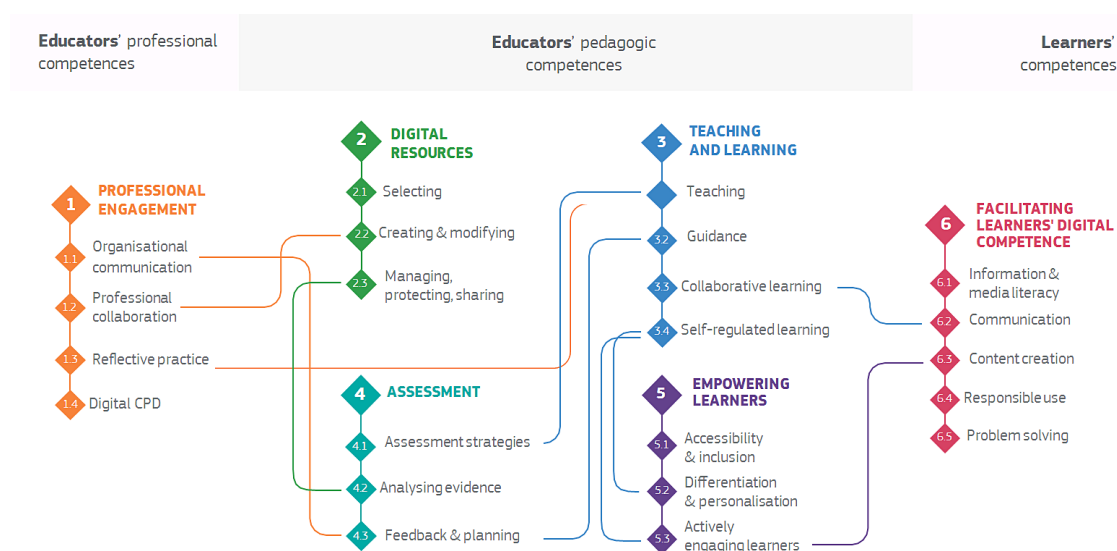


Figura. Áreas de competencias DigCompEdu.

Fuente: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu-figure.png>

Los esfuerzos de los gobiernos y de las organizaciones educativas están enfocados a afrontar los retos actuales. Sin duda las políticas educativas deben de ser una prioridad y un compromiso de todos los gobiernos y la formación del profesorado es clave para ofrecer una educación de calidad en todos los niveles educativos (UNESCO 2015). ¿Y si

la formación que estamos diseñando y desarrollando no fuese de calidad?. Para diversos autores, la formación del profesorado presenta limitaciones y es insuficiente, por lo que la prioridad ha de centrarse también en su reformulación.

Según Novoa (2019), la formación docente está bloqueada por diversas dicotomías que dificultan los cambios y las transformaciones: ¿teoría o práctica?, ¿formación en universidades o en escuelas? ¿conocimiento pedagógico o conocimiento de asignaturas? ¿vocación o profesión? El autor reflexiona y propone la necesidad de un cambio profundo en las políticas y prácticas de la formación docente. Plantea tres movimientos para repensar la formación del profesorado como una formación profesional universitaria: valorar el desarrollo profesional docente en toda su amplitud, mirar las otras profesiones universitarias como fuente de inspiración y comprender cuál debería ser la matriz de la formación profesional universitaria; y finalmente la necesidad de definir la especificidad de la formación profesional del profesorado. Otro de las dificultades es el espacio; el lugar donde tiene lugar la formación. Este proceso de replanteamiento requiere de buscar o crear un nuevo lugar institucional o pedagógico: los lugares actualmente existentes en las universidades no son propicios para la formación profesional docente. Esto requiere de colaboración entre escuelas y universidades y el compromiso. Sin duda “es necesario vincular formación y profesión” (Novoa, 2019). Esta visión es compartida tanto por Vargas y Casanova (2021) cuando afirman que existe “la necesidad de una simbiosis entre universidad, escuela y sociedad, dando lugar a una nueva orientación en la investigación-formación académica y transferencia de conocimiento”; como por Paredes-Labra y Kachinovsky (2021) al considerar que la formación docente no tiene en cuenta la implementación de espacios formales o informales, obligatorios u opciones, siendo este un reto pendiente.

Para Herran (2017) el enfoque de formación del profesorado de hoy es erróneo e incompleto, ya que parte de los intereses y demandas de lo externo, excluyendo a dimisiones internas como podrían ser la conciencia, el ego humano, la inmadurez o el autoconocimiento. Desde esta perspectiva, propone el enfoque radical e inclusivo de la educación, donde la palabra radical adquiere el significado de raíz; a adentrarse en el ser. Dicho enfoque se pregunta sobre las raíces formativas de fenómenos sociales y educativos reales y posibles y entiende que el ser humano es un efecto de la educación, por lo que “somos consecuencia de nuestra formación”. Según el autor la formación del profesorado y su desarrollo no sólo han de ser “profesionales” sino personales o, además transpersonales.

## 5. CONCLUSIONES

La pandemia por COVID-19 ha obligado a las organizaciones educativas a adaptarse a las nuevas restricciones a través de diferentes estrategias, entre ellas la implantación del modelo online. Dicha situación ha provocado cambios profundos en los sistemas educativos, lo que ha conllevado a la aparición de nuevos roles y nuevas necesidades de formación docente.

En este sentido, los roles del tutor también han sufrido modificaciones. Entre las funciones del tutor virtual destacan: facilitar los procesos de e-a, diseñar situaciones mediadas, moderar y tutorizar los entornos virtuales, realizar una evaluación continua y orientar tanto a nivel académico como personal (Chaves Torres, 2017, Hernández-Ortíz, 2013). Para desempeñar la tarea del tutor de manera satisfactoria es necesaria formación en competencias específicas docentes, técnicas y orientadora; y además dado el carácter virtual y tecnológico, también son necesarias competencias digitales. Existen diversos modelos para trabajar la competencia digital, aunque recientes investigaciones apuntan al Marco DigCompEdu como el mejor valorado (Cabero, 2020).

La formación del profesorado presenta limitaciones y dificultades. Para Novoa (2019), está bloqueada por dicotomías que dificultan los cambios y las transformaciones; y a su vez requiere de colaboración y compromiso entre escuelas y universidades. De la Herrán (2017) considera que la formación del profesorado es errónea e incompleta ya que está centrada en exigencias externas y excluye las internas, por lo que propone un enfoque radical e inclusivo de la formación.

## AGRADECIMIENTOS

Esta publicación ha sido resultado del proyecto “Valoración de las funciones y competencias del tutor facilitador durante la formación profesional virtual”. Perteneciente a la convocatoria 2021-25 de la Universidad Nacional de Chimborazo de Ecuador según la RESOLUCIÓN N°138- CIV-7-7-2021

## REFERENCIAS

Abumalloh, R., Alghamdi, A., Azzam, N., y Abdulraheem, A. (2021). Management of academic advising in higher educational institutions during COVID-19 pandemic. *Management Science Letters*, 11(5), 1659-1666.

- Álvarez-González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Aznar, I., Cáceres, Romero, J.M. (2019). Competencia digital de un tutor e-learning: un modelo emergente de buenas prácticas docentes en TIC. *Linguagem e Tecnologia*, 12, (3), 49-68. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.3.49-68>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. 5, 381-390.
- Bird, K. A., Castleman, B. L., Denning, J. T., Goodman, J., Lamberton, C., y Rosinger, K. O. (2021). Nudging at scale: Experimental evidence from FAFSA completion campaigns. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 183, 105–128. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.022>
- Bonfield, C. et al. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age, *Higher Education Pedagogies*, 5 (1), 223-246.
- Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Didáctica, innovación y multimedia*, 3(1), 1-10.
- Cabero, J. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 123-127. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/103529/formacion%20y%20comeptencias%20del%20profesorado%20en%20la%20era%20digital%20cabero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaves-Torres, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Fernández, M. y Vázquez, S. (2016). La larga y compleja marcha del CLIP al CLIP. *Escuela y profesorado en el nuevo entorno digital*. Madrid: Fundación Telefónica-Ariel.
- Gnaur, D., Hindhede, A.L. y Andersen, V.H. (2020) Towards hybrid learning in higher education in the wake of the COVID-19 crisis. *Proceedings of the European Conference On E-Learning, ECEL (2020)* (pp.205-211).
- He, Y., y Hutson, B. (2016). Appreciative assessment in academic advising. *The Review of Higher Education*, 39(2), 213-240.
- Hernández-Ortíz, H. (2013). La educación virtual en el siglo XXI. *Investigación Educativa Duranguense*, (13), 55-59.

Herrán, A. de la (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Iatrellis, O., Kameas, A., y Fitsilis, P. (2017). Academic advising systems: A systematic literature review of empirical evidence. *Education Sciences*, 7(4), 90.

Naughton, M. R. (2021). Cracks to Craters: College Advising During COVID-19. *AERA Open*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/23328584211018715>

Nóvoa, A. (2019). Tres Tesis sobre el Tercero. Repensando la Formación Docente. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 211-222. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>

Paredes-Labra, J. y Kachinovsky, A. (2021). La idealización de la profesión de maestro y los límites de la formación docente: análisis de un caso. *Educar*, (57), 37-45. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1192>

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. C., Ariño-Mateo, E., & Barragán-Medero, F. (2020). The effect of COVID-19 in university tutoring models. *Sustainability*, 12(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/su12208631>

Vargas, M. y Casanova, J. (2021). La celebración de los días internacionales. Propuesta metodológica para incluir los ODS y la competencia global en la docencia universitaria. En Vargas (Coord). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI Innovación docente en la formación de profesionales* (pp.15-29). Barcelona: Octaedro.

UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. París: UNESCO.

## CAPÍTULO 10.

### OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA METODOLOGÍA *FLIPPED CLASSROOM* DESDE LA DOCENCIA

Ana María Ortiz-Colón, Ada Janeth Zarceño García

#### 1. INTRODUCCIÓN

La concepción que subyace a la metodología del aula invertida materializa las aspiraciones de todo docente: encontrarse cada día con un grupo de estudiantes informados y entusiasmados por seguir aprendiendo, con ideas y dudas que comparten durante la clase en interacción con el docente y con sus pares. Estas aspiraciones, nada nuevas, hacen del Aula Invertida, más conocida como *flipped classroom* (Bergmann & Sams, 2015), una de las metodologías de aprendizaje activo (Michael Prince, 2004, p. 3) con más popularidad en estos días, utilizada casi en cualquiera de las modalidades educativas.

Sin embargo, como toda metodología de aprendizaje activo, el diseño de cada sesión de aprendizaje demanda una dedicación importante de trabajo de parte del docente y unas muy buenas herramientas emocionales que le permitan equilibrar la dedicación a la búsqueda y elaboración de materiales adecuados para el antes de la clase (actividad del estudiantado) para tener el entusiasmo y energías suficientes durante el encuentro presencial o sincrónico con el estudiantado.

#### 2. SOBRE LA METODOLOGÍA DEL AULA INVERTIDA

Desde hace algunas décadas, los docentes han cuestionado los resultados del método de enseñanza basado solamente en lecturas (Barr & Tagg, 1995) coincidiendo en primer lugar en que dicho método no entusiasma a los estudiantes, y en segundo lugar en que solo memorizar información no garantiza un aprendizaje real.

El Aula Invertida surge como una respuesta a esta inquietud docente y se establece como una de las mejores alternativas para aprender, especialmente porque pone en el centro de la actividad de aprendizaje al estudiante, quien asume un rol activo, especialmente un rol de responsabilidad respecto a su propio aprendizaje. Si hacemos un análisis del concepto de *flipped classroom* o aula invertida se trata de hacer en casa lo que de manera tradicional se lleva a cabo en clase, y las actividades a realizar en el hogar, llevarlas a cabo en el aula (Bergmann & Sams, 2012). Sin embargo, esta definición, como

apuntan los autores, los cuales consolidaron el término, es básica. Ellos fueron conscientes de que el alumnado no asistía a clase debido a multitud de causas, por tanto, pensando en proporcionar ayuda a sus estudiantes, comenzaron a grabar y distribuir videos sobre la materia impartida. Dichos profesoras vieron que este modelo aplicado al alumnado en general, possibilitaba al profesorado poner el foco de atención en una atención individualizada a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Sams & Bergmann, 2013).

Santiago (2015) por su parte, aporta que dicho modelo se sustenta sobre el trabajo desarrollado fuera del aula, que va a desencadenar determinados procesos de aprendizaje fuera del aula, invirtiendo el tiempo de clase en tareas como la adquisición y aplicación del conocimiento, facilitando y potenciando dichos procesos. De este modo, vemos como invertir el aula supone un enfoque integral, no se trata solo del diseño y creación de videos didácticos; estaríamos ante una visión constructivista del aprendizaje, el aumento de la participación, el compromiso y la implicación (Tourón & Santiago, 2014). Por ello, esta es la razón que justifica que el profesorado esté con el alumnado cuando éste comienza a situarse en los niveles más altos de la Taxonomía de Bloom: aplicar, analizar, evaluar y crear (Anderson & Krathwohl, 2012; Churches, 2009).

Además, una de las características clave del modelo es la oportunidad que proporciona al alumnado de acceder al material diseñado y compartido tantas veces como lo desee (Tourón & Santiago, 2014). La técnica de “*teaching just-in-time*” (Mazur, 1999), en combinación con el modelo de aula invertida, proporciona a los docentes un feed-back por parte del alumnado; este hecho posibilita que el profesional educativo pueda organizar y planificar estrategias que estén centradas en las carencias de los estudiantes existentes, en cuanto a la comprensión del contenido.

## **2.1 Oportunidades y ventajas**

Uno de los elementos que ha propiciado la consolidación del modelo de aula invertida ha sido la tecnología, utilizándose como medio para dar la vuelta al aula, rompiendo así con el armazón tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, y poniendo al alumnado en el centro de cualquier intervención educativa. Los fundamentos del Flipped classroom comprenden (Chocarro, Santiago, & Navaridas, 2015, citado en Ortiz, Galiano, & Colmenero-Ruiz, 2017):

- Flexibilización del ambiente: favorecer los tiempos y espacios que ajuste la materia al alumnado.
- Cultura del aprendizaje: se cimienta en la implicación de los discentes en la construcción del conocimiento.
- Contenido intencional: adaptación de los métodos de aprendizaje activos centrados en el alumnado y en los docentes, teniendo éste un rol menos visible en este modelo, concurrendo como motor primordial del objeto de aprendizaje, y acercándose al blended-learning.

Diversas experiencias de implementación de la metodología recoge como valoraciones del docente, algunas de las siguientes características en relación de la participación de los estudiantes durante las clases: los estudiantes llegan a las clases más informados sobre el contenido, las preguntas que realizan son más concretas y enfocadas en el tema, la interacción entre ellos aumenta y durante las explicaciones de dudas se logra más profundización. Esta mayor participación del estudiante se acompaña con la afirmación de un mejor aprendizaje en relación al aprendizaje alcanzado con grupos con los que su proceso se realizó basado especialmente en lecturas, explicaciones y tareas ex-aula.

Cabe señalar que esta transformación en el desempeño del estudiantado también implica un cambio en la actividad educativa del docente, pues ha implicado que traslade la acción de las actividades al estudiante, ya que requiere que los estudiantes asuman un papel más activo, ya que la mayoría de sus resultados dependen de ellos. Los docentes ya no son el actor principal; se convierten en guías, quienes planifican, elaboran y controlan las actividades que deben realizar los estudiantes. Con estas actividades, los estudiantes piensan en lo que están haciendo y esto promueve el proceso constructivo del conocimiento (Barr & Tagg, 1995).

El profesorado tiene la oportunidad de hacer una lectura y comprensión profunda del aprendizaje esperado y de las características del contenido, objetivos y recursos que el estudiante necesitará para sensibilizarse, comprender y aprender. El docente abandona su tradicional postura del “explicador y expositor” del tema y asume el rol de investigador educativo que profundiza en el contenido para identificar procedimientos y formas que le facilitarán el apropiamiento al estudiantes, retomando herramientas diversas,

particularmente mediadas por tecnologías educativas: videos, animaciones, simulaciones, material interactivo, audios, por citar algunos ejemplos.

Poco a poco, el profesorado se va especializando aún más no solo en el contenido, sino también en el manejo de la tecnología adecuada para el aprendizaje del contenido y para la edad e interés del estudiantado, al mismo tiempo que refresca sus dominios y habilidades didácticas para la interacción y acompañamiento de los estudiantes, previo a la clase y durante la clase. El profesorado transforma no solo lo observable en una clase, transforma profundamente su propio desempeño al dejar atrás una práctica centrada en sí mismo, cediendo la oportunidad al estudiante para que camine a su propio ritmo, consulte cuantas veces sea necesario el material, se consulten entre ellos mismos sin la presión del tiempo ni de presentar resultados de aprendizaje dentro del aula en un tiempo reducido y programado.

También se transforma el paradigma tradicional de que el punto inicial y trascendente del aprendizaje está definido por la primera explicación teórica del docente, ahora es el estudiante el que accede y tiene potestad sobre ese primer momento, el docente será el especialista que le corrobora lo comprendido y le ayuda a profundizar a través de preguntas, ejemplos y aplicaciones prácticas, generando trabajo colaborativo y planteando problemas.

Por ello, los beneficios hallados en las experiencias de Flipped classroom en la Educación Superior son múltiples, abarcando una amplia gama de áreas de conocimiento, y atienden un gran abanico de dimensiones. En primer lugar, atendiendo a los resultados del alumnado nos encontramos con mejoras en el rendimiento y en el aprendizaje del alumnado (Bhagat, Chang, & Chang, 2016); la mejora y evolución en la adquisición de la competencia digital, del aprendizaje significativo (Huang & Hong, 2016; Liou, Bhagat, & Chang, 2016) y la resolución de problemas (Chen, Chen, & Chen, 2015), así como una mayor retención del conocimiento y su incremento (Danker, 2015; Jovanović, Gašević, Dawson, Pardo, & Mirriahi, 2017). Cabe resaltar que se ha visto como el Flipped classroom aumenta la motivación (Abeysekera & Dawson, 2015; Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo Torres, Aznar-Díaz, & Cáceres-Reche, 2018), fomenta la creatividad, aumenta la confianza del alumnado, las satisfacción y el compromiso (Al-Zahrani, 2015; Panse, Panse, Verma, Bhayal, & Agrawal, 2019; Zainuddin, 2018; Zainuddin & Perera, 2019).

En segundo lugar, respecto a las habilidades comunicativas y las relaciones, se ha comprobado que el modelo de aula invertida posibilita una mejor interacción en general,

tanto entre estudiantes como en la establecida con el docente (C.-L. Lai & Hwang, 2016; Sun & Wu, 2016). Al mismo tiempo se comprueba una tendencia positiva en cuanto a las actitudes de los estudiantes ante la aplicación del aula invertida (McNally et al., 2017), también del profesorado (Lai, Hsiao, & Hsieh, 2018), y una retroalimentación eficaz y positiva entre el alumnado (Mylott, Kutschera, Dunlap, Christensen, & Widenhorn, 2016).

En tercer lugar, desde los propios principios del modelo, el aprovechamiento del tiempo de clase para el desarrollo de tareas de profundización y comprensión se ve incrementado (Davies et al., 2013), pudiendo destinar una mayor inversión de tiempo a la práctica (Holmes, Tracy, Painter, Oestreich, & Park, 2015; Moraros, Islam, Yu, Banow, & Schindelka, 2015).

Podemos decir que el aula invertida permite un aprendizaje flexibilizado, posibilitando una mayor individualización del aprendizaje, se percibe el aprendizaje como un proceso que deriva en un crecimiento de la motivación y el interés; posibilita la preparación anterior a que suceda la clase, por lo que fomenta la autonomía y el esfuerzo; ofrece oportunidades más amplias de colaboración y retroalimentación, tanto estudiante-estudiante como profesor-estudiante.

## **2.2 Desafíos y Dificultades**

Esta nueva manera de hacer docencia trae sus propios desafíos, el primero a tomar en cuenta es que no todos los estudiantes están cómodos con esta manera de aprender, así como muchos de ellos no lo han estado con la tradicional forma que la escuela utiliza, por lo que el profesorado debe diversificar las estrategias de aprendizaje en el aula.

El profesorado también indica que la demanda de trabajo que requiere la preparación de los materiales y la elaboración de guías de aprendizaje sobrepasa muchas veces, una demanda razonable de tiempo, afectando tiempos de descanso y de recarga de energía para atender la clase presencial o sincrónica. Además, señalan que no todos los estudiantes hacen las actividades previas, lo que supone en muchos casos una repetición del tema y las actividades durante la clase, en aras de no dejar atrás temas importantes e innegociables para aprendizajes futuros.

Otro desafío que frecuentemente se plantea es la accesibilidad y disponibilidad de los recursos de tecnología. Muchos estudiantes se ven limitados en el acceso, lo que les reduce la preparación adecuada y consecuentemente la participación durante las clases. También identifican la necesidad de un equipo de apoyo a la docencia en relación al

diseño y gestión de los recursos didácticos y tecnológicos requeridos para sus clases. La metodología requiere de equipos docentes y equipos de apoyo para una preparación adecuada.

Por otro lado es preciso tener en cuanto el número de estudiantes por grupo, de modo que si bien es una variable difícil de modificar, si podemos tener datos que nos sugieran el número óptimo de estudiantes para desarrollar la implementación de forma satisfactoria para todos los agentes implicados, estudiantes y profesorado.

Otro aspecto de carácter organizativo, lo constituye la necesidad de coordinación del equipo docente de los estudiantes, siendo recomendable tener en cuenta la experimentación del modelo en las sesiones de coordinación horizontal de las enseñanzas de cada Titulación por Facultad.

El modelo precisa definir asimismo aspectos didácticos y metodológicos, así como procesos de evaluación rigurosos a tener en cuenta. De este modo, a nivel didáctico es necesario tener presente el diseño de materiales y el uso de herramientas para el diseño de los mismos, siendo conveniente la adquisición de software específico siempre que sea necesario.

Un aspecto fundamental lo constituye la evaluación, para conocer las tasas de éxito y rendimiento con la implementación del modelo. En este sentido, un aspecto a destacar lo constituye la participación e implicación del estudiante desde el inicio del proceso, a través del manejo de herramientas que nos den información de proceso. Esta fase es de suma importancia, dado que los niveles iniciales de implicación, vienen a estar directamente relacionados con el abandono, reduciéndose de forma drástica respecto de otras materias, por lo que el número de no presentados disminuye considerablemente cuando el nivel de implicación es alto. De este modo, los resultados necesitan de estudios longitudinales a lo largo de varios cursos académicos, siendo recomendable un mínimo de tres cursos, que permitan conocer la mejora producida tanto a nivel individual como de progreso global del aprendizaje, en línea con otros estudios desarrollados (Bergmann & Sams, 2012).

A nivel metodológico, es preciso el intercambio comunicativo con otros colegas bien de la misma Facultad o interfacultades, con el fin de desarrollar acciones formativas que favorezcan la ampliación del modelo al resto de materias y grupos de estudiantes. Dichos formatos hacen referencia a seminarios, jornadas o cursos que permitan el intercambio y formación requerida para la puesta en práctica del modelo flipped classroom .

Por otro lado, dichos canales pueden ampliarse a otras universidades nacionales o internacionales que desarrollen innovaciones metodológicas para el contraste de resultados en otros contextos y propuestas de mejora. Es importante su difusión a través de redes sociales, web, para su distribución entre colegas junto a las publicaciones en Congresos, Jornadas, así como en artículos en revistas indexadas.

### 3. CONCLUSIONES

Para utilizar el Aula Invertida como una nueva manera de hacer docencia, se requieren algunas consideraciones mínimas:

1. Disponibilidad del docente de cambiar el centro del protagonismo de su clase.
2. Disponibilidad institucional para promover los equipos de docentes y de apoyo a la docencia para garantizar un acceso adecuado a los recursos didáctico-tecnológicos.
3. Transformar gradualmente el rol del estudiante en la clase para garantizar su compromiso en el propio aprendizaje.
4. Desarrollar una cultura y ambiente de aprendizaje continuo tanto en docentes como en estudiantes.
5. Fortalecer el trabajo colaborativo y cooperativo como una estrategia de aprendizaje a todos niveles.
6. Reconceptualizar el rol docente y transformar la idea de “el profesor” al “equipo de profesores”, generar espacios de aprendizaje, de reflexión y de descanso.

De este modo, la aplicación del modelo flipped classroom, en base a la experiencia desarrollada, así como desde las conclusiones obtenidas en el marco de un proyecto de innovación y buenas prácticas, supone tener presente desde la perspectiva del estudiante, que esta metodología es positiva cuando se combina con sesiones de carácter presencial, donde se abordan cuestiones relacionadas con las diferentes dudas que se puedan presentar. Cabe valorar la gran motivación e implicación a nivel grupal. El flipped classroom ha ayudado en gran medida a dotar a las clases de una mayor interactividad y dinamismo.

El desafío al que se enfrenta el profesorado es la inversión de tiempo a la hora de preparar el material en relación a la clase tradicional, si bien, la propuesta se considera

una práctica de éxito, que es extrapolable a otros contenidos y materias como una iniciativa docente útil, innovadora y adaptada al contexto virtual en el que se desarrollan gran número de las actividades universitarias en la actualidad.

## REFERENCIAS

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133-1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2012). *Taxonomía de Bloom revisada*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2015). Flip your classroom. <http://www.ascd.org/publications/books/112060/chapters/Our-Story@-Creating-The-Flipped-Classroom.aspx>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bhagat, K. K., Chang, C.-N., & Chang, C.-Y. (2016). The Impact of the Flipped Classroom on Mathematics Concept Learning in High School. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 134-142.
- Chen, L., Chen, T.-L., & Chen, N.-S. (2015). Students' Perspectives of Using Cooperative Learning in a Flipped Statistics Classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6), 621-640.
- Chocarro, E., Santiago, R., & Navaridas, F. (2015). *Experiencias docentes basadas en el aprendizaje inverso en la universidad*. (A. Mendieta, Ed.). ACC. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/300004565\\_Experiencias\\_docentes\\_basadas\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_inverso\\_en\\_la\\_universidad](https://www.researchgate.net/publication/300004565_Experiencias_docentes_basadas_en_el_aprendizaje_inverso_en_la_universidad)

- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka. Recuperado*, 11.
- Ortiz, A., Galiano, I. M., & Colmenero-Ruiz, M. (2017). Impact of the Flipped Classroom Model and Collaborative Learning in Childhood Teaching University Degree. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/180985/>
- Danker, B. (2015). Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>
- Hinojo-Lucena, F. J., Mingorance-Estrada, Á., Trujillo Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2018). Incidence of the Flipped Classroom in the Physical Education Students: Academic Performance in University Contexts. *Sustainability*, (En prensa), 1-12. <https://doi.org/10.20944/preprints201804.0001.v1>
- Holmes, M. R., Tracy, E. M., Painter, L. L., Oestreich, T., & Park, H. (2015). Moving from Flipcharts to the Flipped Classroom: Using Technology Driven Teaching Methods to Promote Active Learning in Foundation and Advanced Masters Social Work Courses. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 215-224. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0521-x>
- Huang, Y.-N., & Hong, Z.-R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9412-7>
- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A., & Mirriahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, C(33), 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.001>

- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education, 100*, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Lai, H.-M., Hsiao, Y.-L., & Hsieh, P.-J. (2018). The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching. *Computers & Education, 124*, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.013>
- Liou, W.-K., Bhagat, K. K., & Chang, C.-Y. (2016). Beyond the Flipped Classroom: A Highly Interactive Cloud-Classroom (HIC) Embedded into Basic Materials Science Courses. *Journal of Science Education and Technology, 25*(3), 460-473. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9606-8>
- Mazur, E. (1999). Peer Instruction: A User's Manual. *American Journal of Physics, 67*(4), 359-360. <https://doi.org/10.1119/1.19265>
- McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., ... Rung, A. (2017). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education, 73*(2), 281-298. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0014-z>
- Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R., & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Medical Education, 15*(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0317-2>
- Mylott, E., Kutschera, E., Dunlap, J. C., Christensen, W., & Widenhorn, R. (2016). Using Biomedically Relevant Multimedia Content in an Introductory Physics Course for Life Science and Pre-health Students. *Journal of Science Education and Technology, 25*(2), 222-231. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9588-y>
- Panse, P., Panse, T., Verma, R., Bhayal, D. K., & Agrawal, A. (2019). An Edutainment Approach to Enhance Teaching–Learning Process. En R. Kamal, M. Henshaw, & P. S. Nair (Eds.), *International Conference on Advanced Computing Networking and Informatics* (pp. 501-511). Springer Singapore.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

- Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- Santiago, R. (2015). La Innovación educativa - What is the Flipped Classroom. Recuperado 24 de enero de 2019, de <https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>
- Sun, J. C.-Y., & Wu, Y.-T. (2016). Analysis of Learning Achievement and Teacher–Student Interactions in Flipped and Conventional Classrooms. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2116>
- Tourón, J., & Santiago, R. (2014). *Flipped classroom, The*. Grupo Océano.
- Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*, 126, 75-88. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.003>
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115-126. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1356916>

## CAPÍTULO 11.

### LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LA GAMIFICACIÓN COMO PROPUESTA INNOVADORA

Bárbara de las Heras Monastero, Diana Amber Montes y Ariadne Runte Geidel

#### 1. JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia didáctica se enmarca en el proyecto de innovación y mejora docente titulado *La aplicación del modelo flipped classroom enriquecido con gamificación para la mejora de la actividad docente de los Grados de Educación de la Universidad de Jaén* (PIMED 08\_201921) y se aplica a la asignatura denominada Educación y Familia, desarrollada en el Grado de Educación Primaria, en el primer cuatrimestre del primer curso, concretamente en las horas de prácticas. Dicha asignatura se imparte desde el Área de Teoría e Historia de la Educación enmarcada en el Departamento de Pedagogía. La experiencia aquí descrita se está desarrollando durante el curso 2021-22, aunque parte de una experiencia piloto de *flipped classroom* implementada en el curso anterior, ampliada ahora con aportes de la *gamificación* y de la técnica de dinamización denominada *role play*.

Con intención de ubicar la experiencia didáctica en el plano académico y docente, a continuación, se sitúa la asignatura en el marco del área de conocimiento, seguidamente, se aterriza en el contenido que centra la experiencia (la escuela de padres y madres) y, posteriormente, se perfila metodológicamente.

#### 2.1. La asignatura de Educación y Familia

Un estudio llevado a cabo por Thoillez y Poveda (2012), realizó una revisión de la situación en que aparece la disciplina de Teoría de la Educación, en los nuevos planes de las titulaciones de educación (Grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria). Analizaron los planes de estudio de 57 universidades, encontrando que en la mayoría se trata de una asignatura de primer curso y de Formación Básica (con 6 créditos ECTS). Igualmente encontró que la denominación dada a esta asignatura varía bastante, pero que en los Grados de Educación Infantil y Primaria predominan las denominaciones clásicas (54%), donde el título de la asignatura hace referencia al estudio de los fundamentos, tendencias y prácticas de la educación, o bien se titula directamente “Teoría de la Educación”. En la Universidad de Jaén se ha optado

por utilizar la denominación “Educación y Familia”, en función de la relevancia actual de la Pedagogía familiar en la formación de los futuros docentes, para prepararlos adecuadamente para ejercer la función de acción tutorial. La guía didáctica actual de la asignatura indica que las competencias y resultados de aprendizaje hacen referencia directa a las funciones de esta acción tutorial y los factores relacionados con la educación familiar.

## **2.2. Las escuelas de padres y madres**

Como uno de los contenidos propios de la materia “Educación y familia” se encuentra la escuela de padres y madres. que en los últimos años está ganando relevancia de manera progresiva y rápida, ya que la cooperación entre los principales agentes educativos de los niños y niñas, la familia y la escuela, se hace fundamental, y tienen su máxima expresión en el contexto de estas escuelas. Esto es debido a la necesidad de las familias de recibir formación para la mejora de la atención educativa de sus hijos/as ante factores sociales como la innovación constante de las tecnologías y las redes sociales, el bullying o cyberbullying, la educación emocional, la comunicación filial, técnicas de estudio, hábitos saludables en higiene y nutrición, educación psicológica, etc.

Asimismo, la función de la escuela ha ido evolucionando a lo largo de los siglos a través de las políticas educativas. Desde la función reguladora, mediante la implantación en el siglo XIX de la conocida como Ley Moyano (1857) en la que se intentó estabilizar el sistema educativo español (Sevilla, 2007), pasó a la función economista basada en la gestión empresarial de la educación a partir de la década de los ochenta impulsada por el gobierno de Margaret Thatcher en Gran Bretaña (Merchán, 2012). En la actualidad, la función orientadora a las familias está ganando cada vez más peso, ya que estas encuentran serias dificultades para poder abarcar los ámbitos que engloba la acción educativa familiar (psicológico, emocional, corporal, espiritual, ocio, cultural, económico, etc.). La complejidad de la educación de los hijos e hijas se ve agudizada por un entorno constantemente cambiante ante el desarrollo de las tecnologías, que obliga a los progenitores a bucear en entornos virtuales y digitales donde se precisa de una continua actualización. Esta situación contrasta con la falta de tiempo de los mismos debido a la ocupación laboral y doméstica que requiere también de largas jornadas de trabajo.

Por todo ello, la formación orientadora de la escuela es cada vez más necesaria, donde los mismos tutores/as enseñan buenas prácticas desarrolladas en las Escuelas de padres y madres. En este sentido, Cano y Casado (2015) constatan lo siguiente:

surge la necesidad, por parte de no pocas familias, de recibir una formación de carácter educativo y orientador que, en muchos casos, echan en falta y reclaman, acorde con su responsabilidad de padres bajo el paraguas de una acción conjunta y organizada con los docentes y tutores. (p. 17)

De esta manera, la cooperación entre las familias y la escuela es necesaria, lo que repercute también en la formación del profesorado. Así, [Hernández y López](#) (2006) ponen de manifiesto la necesidad de una formación ética del docente para favorecer la relación, no solo con los infantes, sino también con sus progenitores.

### **2.3. Flipped Classroom y Gamificación**

Las metodologías activas en el campo de la enseñanza superior son cada vez más recurrentes, ya que elementos que componen la práctica educativa en el aula como la motivación, la atención, la comunicación, la concentración, la iniciativa, la interacción con el otro/a, etc. constituyen piezas de un puzzle que para armarlo adecuadamente hace falta sacar de la rutina al alumnado. Desde la propia experiencia docente, comprobamos a diario que la “novedad” permite “activarlos”. En este sentido, Silva & Maturana (2017) sostienen que es necesaria la transformación de modelos formativos en la actualidad que potencien el aprendizaje significativo del estudiante universitario y ubicarlo en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo metodológico *flipped classroom*, comúnmente denominado “clase invertida”, que se basa en invertir la forma de enseñar: se trabajan los contenidos en casa y se realizan actividades en clase, esto promueve la activación del alumnado a la que nos referíamos en el párrafo anterior. Santiago et al. (2017) constatan a través de 33 experiencias didácticas las ventajas que supone el modelo *flipped classroom* como propulsor de metodologías colaborativas e inductivas. Se evidencia la interacción entre docente-estudiante, la resolución de dudas y la atención e implicación de los discentes. Se fomenta un tipo de aprendizaje activo a partir de discusiones, preguntas o actividades que ayudan a profundizar en el contenido. Todo ello, mediante la retroalimentación del conocimiento del docente-alumnado de forma individual y grupal al mismo tiempo.

Asimismo, la gamificación consiste en utilizar los elementos y técnicas del juego en contextos cuya naturaleza no es lúdica con el objetivo de convertir la tarea en un producto

atractivo para los estudiantes (Sánchez & Pareja, 2015). Esta metodología didáctica supone, en palabras de Caballero et al. (2019), un consuelo para el alumnado universitario donde el modelo de enseñanza tradicional sigue imperando en las aulas, pues fomenta la motivación hacia el estudio. En esta línea, [Agreda-Montoro](#) et al (2020) defienden su implantación utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), derivando en el desarrollo de capacidades metacognitivas.

### **3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

En consonancia con los principios metodológicos del proyecto en el que se ubica la propuesta, la experiencia didáctica planteada combina estrategias de la metodología *flipped classroom* con los principios básicos de la *gamificación* y de la técnica de dinamización *role play*, teniendo como objetivo promover la participación activa del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje e incentivar su implicación y motivación.

#### **3.1. Participantes**

La experiencia está diseñada para el alumnado de primer curso del Grado en Educación Primaria en el marco de la asignatura “Educación y familia”, concretamente en su parte práctica. Esta se implementa en los cuatro grupos de estudiantes del Grado (ocho subgrupos de prácticas), implicando a las tres profesoras que imparten la materia de forma coordinada durante el primer cuatrimestre del curso 2021-2022 y a un total de 346 estudiantes.

#### **3.2. Contenidos, competencias y resultados de aprendizaje**

Los contenidos principales que se abordan con esta actividad son la “Escuela de padres y madres” y la “Relación familia y escuela”. Entre las competencias contenidas en la Guía docente de la materia, se trabajan principalmente las siguientes:

- Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
- Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, que también se delimitan en la guía docente, se espera el logro de los siguientes:

- Saber ofrecer a las familias unas directrices que favorezcan los diferentes ámbitos de desarrollo de los niños de 6 a 12 años.
- Desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para comunicarse eficazmente con las familias.

### 3.3. Metodología y fases de actividad

La metodología de esta propuesta didáctica es activa y participativa, al amparo de los principios de las estrategias metodológicas empleadas. La tarea principal requerida al estudiantado es diseñar, planificar y representar una Escuela de Padres y Madres de alumnado de Educación Primaria. La tarea se realiza en equipos de trabajo de entre 5 y 6 personas. Esta tarea principal se desarrollará en cuatro fases, tres de ellas consecutivas y una, la de gamificación, transversal al resto, como muestra la Figura 1.

**Figura 1**

*Fases de la propuesta didáctica*



*Nota.* Elaboración propia

**Fase de diagnóstico:** con intención de orientar el contenido de la escuela a los intereses de las familias, cada equipo pasará un cuestionario al menos a 15 padres o madres con hijos en edad escolar. El cuestionario mostrará un listado de temáticas de frecuente interés educativo para las familias (prevención de acoso escolar, hábitos de estudio, etc.) que las personas encuestadas deberán responder mediante una escala Likert de 1 a 5 en función de su grado de interés en el tema. Este cuestionario será común a todos

los equipos de trabajo. Los equipos elegirán uno de los temas más valorados por las familias encuestadas y orientarán en este sentido las actividades de su escuela de padres y madres. Esta fase tendrá una duración de dos sesiones de una hora a la semana, dispondrán, por tanto, de dos semanas para la distribución de los cuestionarios.

**Fase de planificación:** se trata de la fase de desarrollo y planificación de la propuesta, por lo que será la de mayor extensión, con una duración de cinco sesiones presenciales distribuidas en cinco semanas. Para iniciar esta fase, siguiendo la metodología *flipped classroom*, cada estudiante debe trabajar previamente los textos recomendados por las profesoras, que servirán de marco de referencia para la planificación de la escuela. Cada equipo de trabajo redactará un proyecto de escuela de padres y madres. Se trata de un documento escrito de entre 10-15 páginas (sin incluir anexos) en el que se recogerá el diseño y planificación del proyecto de escuela. Este proyecto contendrá los siguientes apartados:

- **Introducción:** sobre la necesidad de crear una escuela de padres y madres en un centro escolar de educación primaria. Se deberán citar los textos recomendados.
- **Diagnóstico previo:** basado en las respuestas de los cuestionarios a las familias.
- **Fundamentación teórica:** desarrollo de las principales ideas del tema escogido como contenido de la escuela a partir del diagnóstico, basándose en investigaciones y trabajos académicos.
- **Objetivo general:** finalidad principal de la escuela de padres y madres.
- **Propuesta metodológica:** planteamiento de al menos dos sesiones de una hora cada una, diseñando las actividades que sean necesarias, indicando descripción, tiempo de realización y recursos.
- **Evaluación:** explicación del procedimiento a seguir y los instrumentos que se emplearán para evaluar la propuesta.
- **Referencias bibliográficas:** siguiendo la séptima edición de las normas APA.
- **Anexos:** de forma opcional se pueden incluir los materiales, recursos e instrumentos elaborados por el equipo.

**Fase de dinamización:** Cada equipo dinamizará en clase una de las actividades de su escuela mediante *role play* (el resto de compañeros de clase harán el rol de familiares en formación). Se dedicarán dos sesiones a la dinamización de las actividades diseñadas por el estudiantado. Cada equipo dispondrá de 15-20 minutos para realizar el *role play* de una de las actividades planificadas para su escuela. La actividad a dinamizar será elegida por cada equipo de trabajo.

**Fase de gamificación:** esta fase se desarrollará de forma paralela al resto, desde el inicio de la experiencia. Los equipos tendrán la oportunidad de mejorar la valoración y nivel de sus escuelas de padres y madres mediante la obtención de insignias de valor. Estas podrán ser logradas mediante la realización de tareas extra, de perfeccionamiento o ampliación de su proyecto de escuela. Se proponen cinco tipos diferentes de insignias, siendo posible conseguir un máximo de 4 insignias de cada tipo (20 en total). Las tipologías de insignia y retos para lograrlas son los siguientes:

- *Insignia al diagnóstico:* por cada cinco cuestionarios extra cumplimentados por padres y madres (además de los 15 preceptivos), se puede conseguir una insignia de este tipo.
- *Insignia literaria:* por cada tres autores (diferentes a los facilitados en clase) citados en el proyecto escrito e incluidos en las referencias (siguiendo las normas APA), se consigue una insignia.
- *Insignia a la planificación:* por cada sesión extra planificada (además de las 2 preceptivas), se otorga una insignia a la planificación.
- *Insignia a los recursos:* por cada recurso complejo elaborado por el equipo (vídeo, coreografía, maqueta, etc.) o por cada dos recursos sencillos elaborados (crucigrama, *kahoot*, listado de preguntas, etc.) se consigue una insignia.
- *Insignia a la evaluación:* por cada instrumento de evaluación elaborado por el equipo (cuestionario, rúbrica, guía de observación, etc.) se logra una insignia.

### **3.4. Evaluación**

Se realizará una evaluación continua y formativa, mediante el seguimiento en las sesiones presenciales y en tutoría, del trabajo del estudiantado. Se valorará la participación en la dinámica del aula, así como las producciones (el proyecto escrito y la dinamización de la actividad). En el trabajo escrito se valorará la adecuación del contenido, la originalidad y la coherencia de la propuesta, así como la redacción, la ortografía y el ajuste al formato. En la dinamización de la actividad se valorará la fluidez y la claridad expresiva, la seguridad y el dominio de la propuesta, la adecuación y calidad de los recursos utilizados, el ajuste al tiempo y la adecuación de la actividad para trabajar la temática.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

La previa implementación de la experiencia piloto llevada a efecto el curso anterior, ofrece pistas para atajar las posibles dificultades que puedan surgir durante el proceso y para impulsar las fortalezas detectadas.

Durante la experiencia se tiene en cuenta que el hecho de tratarse de alumnado de reciente incorporación en la Universidad, es complejo alejarse del rol de estudiante para asumir el papel de docente y planificador de las actividades de una supuesta escuela de padres y madres, por lo que se hace especial énfasis en situar al estudiantado en el sentido de la experiencia. Por otro lado, la participación en trabajos de grupo es algo en lo que muchos no tienen amplia experiencia y esta actividad proporciona el desarrollo de habilidades como las de comunicación, de colaboración y síntesis de diferentes puntos de vista.

Otra de las dificultades halladas durante la experiencia piloto fue el esfuerzo que entrañó para parte del estudiantado participante el tratamiento estadístico de los datos del cuestionario durante la elaboración del diagnóstico previo. Conociendo los objetivos y competencias esperados que se plantean para la asignatura de matemáticas y del ámbito de carácter científico-matemático en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, sería que esperar que el alumnado tuviese más soltura con la estadística elemental, no obstante, parte de los participantes mostraron dificultades para extraer los resultados del cuestionario utilizado con las familias e inferir la aplicación de los mismos en la elaboración de la propuesta didáctica. Por otra parte, aunque la asignatura se desarrolle de forma concomitante con la de Didáctica general, los conocimientos sobre planificación y respecto a los diferentes elementos del currículo suelen no estar suficientemente afianzados, lo que también provoca ciertas complicaciones para la elaboración de la Escuela de Padres y Madres. El desarrollo progresivo del trabajo, con tutoriales de realización bien detallados y objetivos, además del acompañamiento y asesoramiento constantes de las profesoras en las horas de prácticas y en tutoría, auxilian en la minimización de estas dos dificultades.

En cuanto a las fortalezas de la propuesta, cabe destacar que la planificación conjunta y coordinada por parte de las profesoras implicadas añade calidad, creatividad y agilidad al proceso, asegurando la coherencia entre grupos. Además, la combinación de las tres estrategias metodológicas implementadas en el desarrollo de esta experiencia (*flipped classroom*, *gamificación* y *role play*) supone un fuerte incentivo para la participación

activa del alumnado, que tiene la oportunidad de desarrollar la propuesta en conexión con la realidad educativa circundante: a nivel teórico (mediante la documentación y lectura sobre la temática), a nivel social (a través del diagnóstico de los intereses de las familias) y a nivel profesional (gracias a la dinamización de la actividad en el aula, lo que permite al estudiante enfrentarse a una recreación de una situación real de enseñanza).

En definitiva, se espera que la experiencia contribuya favorablemente al desarrollo de las competencias docentes del alumnado en su futuro desempeño profesional, así como que la difusión de la misma sirva de inspiración y estímulo para la promoción de las metodologías activas en educación superior.

## REFERENCIAS

- [Agreda-Montoro, M.](#), [Ortiz-Colón, A. M.](#) y [Rodríguez Moreno, J.](#) (2020). Gamificación y competencia digital. Escape Rooms para la formación de los profesionales educativos. En [E. Colomo Magaña](#), [E. Sánchez Rivas](#), [J. Ruiz Palmero](#) y [J. Sánchez Rodríguez](#) (Coords.), [La tecnología como eje del cambio metodológico](#) (pp. 693-696). Universidad de Málaga.
- Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M. y Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la educación superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En Pablo Rivera-Vargas (Coord.), *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*. (pp. 21-34). Liberlibro.
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15–27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- [Hernández](#), M. A. y [López](#), H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. [Aula abierta](#), 87, 3-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1034/133>
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-125. <https://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/4a-LeyMoyano.pdf>
- Sánchez-Rivas, E. y Pareja-Prieto, D. (2015). La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar. En J. Ruiz-Palmero., J. Sánchez-Rodríguez y

Sánchez-Rivas, E. (Edit.), *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Universidad de Málaga.

Santiago, R., Díez, A. y Andía, L. A. (2017). *Flipped classroom. 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. UOC.

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es)

Thoilliez, B. y Poveda, M. (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las Universidades Españolas. *Pulse*, 35, 75-108.  
<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/143>

## CAPÍTULO 12.

### HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA FLIPPED CLASSROOM

Susana Tallón-Rosales y Rafael Castellano-Almagro

#### 1. INTRODUCCIÓN

En esta última década, están aconteciendo nuevos métodos didácticos y metodologías innovadoras apoyadas en el uso de recursos digitales, con la finalidad de buscar una enseñanza más atractiva, y que, por ende, el aprendizaje resultante sea más motivante para el estudiante. Estos nuevos modos de educar, han hecho que los docentes tengan que repensar, replanificar y reorganizar toda su didáctica a la hora de llevar a cabo su práctica diaria, dando como resultado nuevos roles, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. En este sentido, ya es habitual hablar de los beneficios de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en las aulas, así como, clases online, tutorías virtuales, *mobile learning*, gamificación, *flipped classroom*, aprendizaje basado en proyectos, competencia digital... entre otros términos.

Esta terminología propia de un nuevo modo de hacer, cada vez está más integrada en la vida cotidiana de los centros educativos, forma parte de una cultura de digitalización de procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales, no sólo se apoyan en recursos y dispositivos electrónicos, sino también en metodologías didácticas innovadoras como la gamificación, y dentro de ella, otras alternativas tales como el *flipped classroom*. El *flipped classroom* es una metodología didáctica que consiste en seleccionar aprendizajes para ser llevados a cabo fuera de clase, aprovechando el tiempo efectivo en el aula, para enfatizar y potenciar otros aprendizajes, así como la práctica de dichos conocimientos. Se trata de un modo de hacer didáctico basado en la participación de los alumnos y alumnas, así como la creación de contenidos y materiales en grupos de trabajo. Barkley (2010), reivindica que para lograr un aprendizaje exitoso es fundamental la participación del estudiantado, y que el profesorado debe propiciar estos entornos, con un ambiente dinámico que permite la resolución de problemas en colaboración. Apostar por herramientas didácticas innovadoras, es defender la implementación de técnicas y estrategias que favorecen la implicación real por parte de los estudiantes en las aulas, maximizando su tiempo de atención y dedicación, Clack y Elison (2018). Estos nuevos modos de trabajar en las aulas, garantizan la práctica del aprendizaje adquirido en colaboración, su defensa y explicación, compartiendo los resultados, así como resolver

problemas desarrollando las capacidades de análisis y reflexión, entre los alumnos y alumnas.

## 2. LOS RETOS DIDÁCTICOS EN LA ACTUALIDAD: FLIPPED CLASSROOM

Giroux (2016) argumenta que necesitamos ir más allá de las pedagogías de la represión, hoy que nos encontramos en un momento en el que el bien común se propugna y se discute entre la apatía o el ataque frontal y en el que cualquier inversión en conciencia cívica supone un reto, de modo que los modelos didácticos que se pongan en acción en el proceso enseñanza-aprendizaje han de ser vistos como algo más que una simple preparación hacia la prueba de evaluación, y la educación algo más que una simple credencial o pasaporte hacia una etapa superior o una ocupación laboral concreta.

Siguiendo a Ander-Egg (2001), Boss et al. (2015), Ferreiro (2006), Oliveras et al. (2018) y Sevillano (2005), podemos identificar las nuevas pautas que desde el contexto político, social, económico y cultural están influyendo en el proceso enseñanza-aprendizaje y que generan los siguientes retos didácticos:

1. Cambio en la misión de la escuela. Si bien en el modelo tradicional, la organización de la escuela y sus fines se definían en base a estructuras jerarquizadas, las decisiones y propuestas curriculares eran tomadas lejos de la escuela, por altos mandos, y sin tener en cuenta al alumnado, hoy en día, la escuela cambió su misión y ha tornado hacia una atención al estudiante. Los descubrimientos en ciencia cognoscitiva en la Sloan Foundation y las aportaciones de Allan Newell y Herbert Simon, Noam Chomsky, George Miller y John von Newman (1956), neurodidáctica de Gerhard Friedrich y Gerhard Preis (1988) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), reconocen diferentes formas de entender, aprender, recordar, resolver problemas, comprender y representar, que identifican la necesidad de tener que seleccionar el contenido que se le va a transmitir al alumnado, lo cual resulta más evidente en el modelo educativo competencial actual.

2. De la enseñanza al aprendizaje. En la actualidad se reconoce que pensamiento y conocimiento están en holomovimiento y, por tanto, el énfasis deberá estar en el aprendizaje, en la propia construcción del conocimiento y no tanto en la instrucción (Sevillano, 2011). Para Serrano (1990) el aprendizaje constituye un proceso activo en el que la atención, la memoria, la imaginación y el razonamiento formulan actividades y cumplen funciones fundamentales para que el alumnado pueda elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente.

3. Aprender a aprender. Ramos et al. (2010), tras un recorrido en la literatura científica, afirman que esta disposición y actitud implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, con autorregulación del propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Capacitar en aprender a aprender, supone procurar que el alumnado llegue a adquirir una autonomía intelectual por sí mismo y en sí mismo de manera tal que pueda adquirir el conocimiento y las habilidades desde su propia autonomía, sin precisar ninguna guía o ayuda externa.

4. Currículum en acción. Desde el punto de vista del modelo tradicional el currículum es propuesto, a priori, de modo lineal, secuencial, rígido en cuanto a sus objetivos y planes, partiendo de la base de que el individuo va a desarrollar mejor sus habilidades si se muestra como un sujeto pasivo y, por tanto, no se tiene en cuenta sus intereses o capacidades. Actualmente, la tendencia debe ser contextualizar y adaptar a la realidad local y de cada aula, siendo el profesorado y alumnado los que construyen, vivencian, dialogan y consensuan juntos el propio currículum y sus aspectos.

5. Alumno-centrista dentro de un sistema constructivista. El nuevo constructivismo pone su centro de atención en el alumnado, en el proceso de aprendizaje más que en el proceso de enseñanza. De este modo, en el centro del acto de enseñanza-aprendizaje debemos situar al alumno, entendido como un ente propio y único en sí mismo, con sus circunstancias, inteligencias, habilidades para resolver problemas, forma de aprender, entender, memorizar y olvidar. Un ser inherente a su cultura y su mundo, que lo entiende y comprende en la medida en que lo conoce y reflexiona de forma activa y analítica sobre él. Alguien que es sujeto y no objeto del sistema educativo, que interactúa con los demás y con su entorno.

6. Cultivo del pensamiento, conocimiento interior y del pensamiento crítico. En un mundo en el que toda la información se encuentra a un solo clic, se hace necesario fomentar la capacidad cognitiva, de pensamiento y el mundo interior en nuestro alumnado. López González (2015) refiere, que la escuela española del siglo XXI tiene el gran reto de educar para ser, pues en la actualidad se encuentra anclada en el saber y no en el conocer, para lo cual, los centros educativos y sus actores deben tomar como centro la persona, en sí misma y para ella misma. Por su parte, cultivar el interior, la metacognición y el pensamiento crítico se debe hacer para que los alumnos puedan ejercitarse en la libertad y en la participación, lo que constituyen competencias básicas

para cualquier ciudadano que quiera construir una democracia sólida y vivir en la misma (Nomen, 2019).

7. Replanteamiento del concepto de inteligencia. Si bien el concepto de inteligencia ha existido en nuestra sociedad desde hace mucho tiempo, para Gardner (2012) las dimensiones exactas de este ideal varían en función de la época y el contexto. De este modo se ha ido evolucionando desde un concepto de inteligencia fija, innata, no educable y medible, hasta llegar a la definición de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Gardner (1983), en la que se defiende una noción plural de inteligencia. Así la teoría de las Inteligencias Múltiples ha elevado las capacidades humanas a la categoría de inteligencia, teniendo gran relevancia en el campo de la educación ya que es indudable que los estudiantes aportan muchas características individuales al proceso de aprendizaje, que afectan tanto la forma con que aprenden como los resultados individuales y colectivos de este proceso (Escamilla, 2015).

8. La calidad y el contexto como puntos de referencia. Existe la idea generalizada de que la enseñanza-aprendizaje necesita ser contextualizada para que sea de calidad, teniendo en cuenta que la preocupación por la calidad educativa y de sus sistemas ha sido una constante desde que surgiera la escuela pública y de masas. Pero es a raíz de la globalización de estos sistemas educativos y su control externo por parte de instituciones u organismos oficiales, que la calidad educativa y toda su implicación, ha ido tomando cada vez más fuerza, siendo actualmente uno de los puntos referenciales de la misma. Sin embargo, trasladar de manera irreflexiva los discursos sobre la calidad en contextos empresariales se han trasladado a la gestión educativa (Pulido Chaves, 2009) limita la eficacia pedagógica y aumenta el sistema burocrático.

9. Capacidad crítica, colaborativa y autonomía personal. El desarrollo de la autonomía, de la cooperación y de la capacidad de crítica se hace fundamental dentro del contexto y espacio en el que se desarrolla nuestro alumnado. Así, el alumnado de hoy está llamado a colaborar de forma activa los unos con los otros y el desempeño de nuevas metodologías que acompañen este proceso y lo promocionen será esencial (Boss et al., 2015).

10. Aprendizaje competencial. Reimers y Chung (2016) establecen que la formación por competencias para la vida debe ser el foco de la educación en el siglo XXI. Tal y como afirman Pozo y Monereo (2007), para ser competente el alumnado o cualquier individuo ha de ser capaz de poner en práctica conocimientos que respondan a problemas reales con la intención de buscar la solución más afín a sus intereses o, dicho de otro

modo, poseer un conocimiento funcional, no inerte, utilizable y reutilizable. El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea proponen como objetivo “consistente en mejorar el desarrollo de competencias clave de todas las personas a lo largo de la vida, y fomentar las medidas necesarias para alcanzar este objetivo, haciendo un especial llamamiento a que se invierta en las capacidades básicas, las competencias digital y emprendedoras, así como en las competencias lingüísticas, para que todo el mundo pueda participar activamente en la sociedad y en la economía” (Comisión Europea, 2018, p.4). Pues, el título no lo es ya y lo será menos, garantía de desempeño laboral, lo serán las habilidades y competencias adquiridas y la facilidad de adquisición de éstas (Chamorro y Frankiewicz, 2019).

11. Inclusión de la tecnología en el aula. Tal y como afirman González et al. (2016) y posteriormente insiste Romero (2018), ayudar a aprender, a gestionar y trabajar creativamente con las ideas, contribuir a la creación de nuevos conocimientos por parte del propio individuo, es una de las principales razones por las cuales debemos adaptarnos a una educación que tenga como base las herramientas y estrategias tecnológicas que serán la plataforma para poder seguir aprendiendo o desarrollando su labor como profesional o persona, pero sin dejar de lado aspectos fundamentales que han de ser desarrollados dentro de todo sistema educativo como es el modelo constructivista y colaborativo ya que supondrán la línea de salida para el desarrollo y aprendizaje autónomo e integral de nuestro alumnado.

Teniendo en cuenta estos retos didácticos y sin perder de vista las propuestas que la Fundación Telefónica (2013) hace al respecto, podemos plantear el Flipped Classroom como una metodología activa que consigue paliar y dar respuesta a todo lo anterior. Así, y siguiendo a Coll (2009), solo podremos hacer frente a los desafíos planteados si la adaptación del sistema educativo y sus agentes no se limita o se centra únicamente en incorporar nuevos contenidos de aprendizaje, a revisar su peso dentro del currículum base o a excluir los que se creen que han quedado obsoletos o fuera de uso, pues de lo que se trata es más bien de discutir y establecer unos criterios que nos ayuden a identificar qué es realmente “lo básico” en la educación básica y de adoptar decisiones fundamentales en la aplicación de estos criterios con una metodología acorde y capaz de superar los retos didácticos que se nos presentan como docentes.

### **3. FLIPPED CLASSROOM EN LA EVALUACIÓN**

Por todo lo anteriormente descrito, respecto a los retos y desafíos didácticos que hoy en día emergen desde una sociedad cada vez más competencial y digitalizada, es preciso en el ámbito educativo, obtener capacitación de las diferentes técnicas y métodos innovadores que se pueden incluir en las aulas, para atraer el talento del alumnado y por ende, desarrollar sus habilidades digitales. Optar por implementar *flipped classroom*, es elegir llevar a cabo procesos de enseñanza, en los cuales se invierten roles, actitudes, modos de trabajo así como priorización de tareas, tiempos y espacios. Todo esto con la exclusiva finalidad, de mejorar la calidad educativa y la motivación hacia la tarea por parte de los alumnos y alumnas, dado que pueden elaborar su propio saber de una forma más efectiva al basarse en un método activo, experiencial, basado en proyectos, ejemplificaciones, simulaciones y trabajo colaborativo (Gilboy, Heinerichs & Pazzaglia, 2015). Existen un amplio abanico de aplicaciones para ser aplicadas de forma creativa en estos nuevos métodos, que además de aportar los contenidos de una forma más atractiva y versátil, posibilitan la mayoría de ellas la obtención de resultados casi inmediatos, obteniendo feedback del proceso instruccional. Es en este sentido, en el cual radica otra de las ventajas de aplicar esta metodología en las clases, dado que es muy importante obtener el reporte de la evolución y asimilación de los contenidos por parte del alumnado.

Hablamos pues del proceso de evaluación del aprendizaje, parte fundamental, en la cual el profesorado coteja el nivel alcanzado y/o asimilado por el alumnado, en este sentido, las herramientas que se pueden utilizar, permiten en muchas ocasiones, un proceso evaluativo formativo, dado que se pueden usar en distintos momentos, antes de aplicar *flipped classroom*, durante las sesiones o puesta en marcha y al final de todo el recorrido de la acción formativa.

### **3.1. Propuesta de Herramientas de Evaluación para Flipped Classroom**

Dado los beneficios que ofrece el uso de esta metodología en el aula, por su versatilidad a la hora de presentar los contenidos, la capacidad de invertir el modo de trabajo, la motivación que genera un entorno gamificado para captar la atención de los alumnos y alumnas, es preciso tener en cuenta a la hora de planificar un *flipped classroom*, la necesidad de recabar datos, sobre cómo ha funcionado y el nivel de comprensión de los estudiantes. Es decir, hablamos de la parte final de aplicación de esta técnica, que es la evaluación por parte del docente. La evaluación en educación, nos ofrece un feedback

tanto del propio proceso instructivo, como del nivel de aprendizaje que ha adquirido el estudiantado. Por tanto, a continuación en la Tabla I, proponemos una serie de herramientas de evaluación para ser usada en las sesiones de *flipped classroom*, con la finalidad de extraer información sobre la aplicación del mismo, y la asimilación de contenidos por parte de los alumnos y alumnas.

**Tabla I**

Herramientas de Evaluación para usar en Flipped Classroom

<b>Recurso</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficio</b>	<b>Limitación</b>
Google Forms	Herramientas online para realizar encuestas, test, exámenes su finalidad es confeccionar preguntas, tanto abiertas como cerradas.	Es gratuita y permite diseñar a medida los ítems. Ofrece gráficos.	Al ser online, es necesario comprobar la conexión a Internet.
Edpuzzle	Creación y edición de vídeos con fines educativos y evaluativos incluyendo preguntas de comprensión, permite notas de voz.	Proporciona estadísticas y un entorno muy dinámico.	Su capacidad gratuita sólo permite 20 vídeos.
CoRubrics	Sistema de evaluación que comparten profesorado y alumnado, en base a los intervalos definidos.	Permite la autoevaluación, y coevaluación, así como enviar comentarios de calificación.	Es necesario estar en el mismo dominio Gsuite.
Padlet	Creación de murales colaborativos, a modo de pizarra virtual, trabajando de forma colaborativa en debates, gestión de archivos.	Realiza un seguimiento de los estudiantes y exportar contenido.	Permite crear sólo 3 muros en su versión gratuita.
Mentimeter	Realiza presentaciones interactivas en las cuales los alumnos y alumnas pueden	Se realiza en tiempo real mediante	La versión gratuita ofrece unos 7 días de

	votar, expresar opinión, hacer nubes de palabras..	códigos a la actividad.	uso antes de expirar la votación.
VideoAnt	Se crean anotaciones y comentarios en los vídeos, y éstos se llaman hormigas. Guarda y permite hacer apuntes.	Es gratuita. Los estudiantes pueden alojar sus dudas al ver el vídeo.	Es necesario crear un grupo específico para que esté disponible para el alumnado.
Socrative	Herramienta que realiza cuestionarios y test, con alto grado de componente creativo, similar a Kahoot. Se organizan los grupos de estudiantes por Room (salas).	Se conocen las respuestas del alumnado al momento y se descarga en PDF.	Al ser gratuita, sólo permite crear una room con 50 alumnos máximo.
PlayPosit	Enriquece con preguntas y cuestiones, imágenes y comentarios los vídeos. Facilita el trabajo interactivo.	Favorece la indagación y la resolución de problemas.	La versión gratuita no permite crear o subir vídeos propios, solo enlaces.
Deck Toys	Realiza actividades gamificadas (laberintos, puzzles...) acompañado de preguntas de imágenes y vídeos. Se puede importar archivos, presentaciones, y documentos.	Capta la atención de los alumnos y alumnas, y la motivación al aprendizaje.	Ofrece muchas posibilidades de actividades, con lo cual a priori puede desorientar.
Flipgrid	Los estudiantes pueden grabar vídeos a modo de respuesta a las cuestiones que se les planteen. Disponible en versión web y aplicación.	Es muy interactivo, permite usar emojis. Denominada Social Learning.	Al principio puede tomar reticencia su uso por parte de los alumnos, hasta

familiarizarse  
con el entorno.

---

*Nota.* Elaboración propia

#### 4. CONCLUSIÓN

Resultan incesantes los cambios que han acontecido en los últimos tiempos en los sistemas educativos, dado la importancia y papel protagonista que han tomado las herramientas y aplicaciones digitales en la impartición de contenidos y realización de tareas. Esto supone para el docente una serie de retos y desafíos didácticos que requieren no sólo el esfuerzo de realizar una formación que capacite en el uso de las mismas, sino un cambio actitudinal, que provoque la aceptación positiva hacia nuevos modos de hacer la didáctica. Es este sentido compartir buenas prácticas docentes entre la comunidad educativa, así como proyectos y/o casos exitosos, mejora y amplía el conocimiento de los docentes en este aspecto tecnológico. Por tanto, disponer de una serie de recursos didácticos, herramientas, aplicaciones, en este caso para ser usadas en la fase evaluativa, ofrece luz para seleccionar, las tecnologías más adecuadas para cada momento del proceso de enseñanza. En el caso de *flipped classroom*, la evaluación se hace de forma versátil y casi continua, puesto que permite a través del uso de dichas herramientas digitales, obtener información y feedback del alumnado en cualquier momento, sin tener que esperar a realizar una actividad única de evaluación, como suele ser el tradicional examen a final de la exposición de todos los contenidos de la materia y/o tema.

Para el alumnado, recibir esta oportunidad de crear contenido, de ser protagonista de su propio aprendizaje y además usar entornos dinámicos y creativos, les posibilita un mayor acercamiento hacia la materia y las actividades a realizar. Este alumnado proveniente de las generaciones digitales, están habituados al manejo de la tecnología a nivel personal, siendo sólo la mera introducción de las mismas en el aula, una fuente extrínseca muy potente de captación de su atención e implicación, generando en el aula un clima favorecedor de trabajo y comunicación.

En definitiva, apostar por nuevas tecnologías, nuevos modos de hacer, posibilitará nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, adecuados a la nuevas exigencias de la sociedad actual, haciendo posible que tanto profesorado como alumnado desarrollen y pongan en práctica sus competencias digitales, a través de metodologías como *flipped classroom*.

## REFERENCIAS

- Barkley, S.G. (2010). *Quality Teaching in a Culture of Coaching*. R&L Education.
- Boss, S., Larmer, J. & Mergendoller, J. (2015). *PBL for 21st Century Success: Teaching Critical Thinking, Collaboration, Communication, and Creativity*. BIE.
- Chamorro, T. & Frankiewicz, B. (2019). Does Higher Education Still Prepare People for Jobs? *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-preparepeople-for-jobs>.
- Clack, L. & Ellison, R. (2018). Innovative Approaches to Management Education. *Journal of Management Policies & Practices* 6 (1), 6-9. <https://doi.org/10.15640/jmpp.v6n1a2>.
- Coll, C. (2009, 12 de septiembre). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Comisión Europea (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/ES/COM-2018-24-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF>.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Graó.
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6 (5), 72-85. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>.
- Fundación Telefónica (2013). *20 claves educativas para el 2020 ¿Cómo debería ser la educación del Siglo XXI?* [https://www.fundaciontelefonica.com/artes\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/257/](https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/257/).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Paidós.
- Gilboy, M.B; Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 47 (1), 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>.**
- Giroux, H. (2016). Beyond Pedagogies of Repression. *Monthly Review*, 67(10), 57–71. <https://monthlyreview.org/2016/03/01/beyond-pedagogies-of-repression/>.

- González, C, Collazos, C. y García, R. (2016). Desafío en el diseño de MOOCs: incorporación de aspectos para la colaboración y la gamificación. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 48(7), 2-23. [http://www.um.es/ead/red/48/carina\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/48/carina_et_al.pdf).
- Jones, B. & Idol, L. (1990). Introduction. En B.F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 7-21). Erlbaum.
- López González, L. (2015). *Educación la interioridad*. Plataforma editorial.
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística*, 11, 29-43. <https://revista.proeditio.com/index.php/foleahumanistica/article/view/1119/1854>.
- Oliveras, B., Sanmartín, N. y Simón, M. (2018). Retos de la educación secundaria actual. *Aula de secundaria*, 25, 29-32. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/02/1425.pdf>.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien compete. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico sobre Competencias Básicas*, 370, 87-90.
- Pulido Chaves, O. (1 septiembre de 2009). *La cuestión de la calidad educativa*. <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/09/la-cuestion-de-la-calidad-de-la.html>.
- Ramos, I.C., Teppa, S. y Fernández, M.C. (2010). El aprendizaje estratégico. *Revista electrónica REDINE-UCLA*, 1(3), 29-40. <https://revistas.ucla.edu.ve/index.php/redine/article/view/1271>.
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Harvard Education Press.
- Romero, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 91-103. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/597>.
- Serrano, M. (1990): *El proceso de enseñanza aprendizaje*. Talleres gráficos universitarios ULA.
- Sevillano, M. L. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Mc Graw Hill.
- Sevillano, M.L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias pedagógicas*, 18, 7-32. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1985>.



## **CAPÍTULO 13.**

### **GAMIFICACIÓN Y FLIPPED CLASSROOM EN ENTORNOS HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE**

Mercedes Llorent-Vaquero y Miriam Ágreda-Montoro

#### **1. INTRODUCCIÓN**

El impacto producido por la pandemia del COVID-19 en educación superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido evidente. El cambio al escenario digital de aprendizaje supuso un replanteamiento de las metodologías hasta entonces utilizadas en la docencia presencial. De este modo, tanto las instituciones como el profesorado aprovecharon las oportunidades de este nuevo entorno de aprendizaje, utilizando nuevas herramientas y sistemas que facilitaran el cambio al formato digital (Marinoni, Van't Land & Jensen, 2020).

En línea con lo expuesto, aunque desde hace años se destacan los beneficios de las TIC como propulsoras de cambios metodológicos (Gámiz-Sánchez & Gallego-Arrufat, 2016), la situación provocada por la pandemia ha acelerado los procesos de adaptación a entornos digitales de aprendizaje. La situación vivida ha puesto de manifiesto, una vez más, que en ocasiones existe un interés en digitalizar sin transformar. Es decir, se pretende un uso técnico o instrumental de las TIC con metodologías tradicionales, sin realizar una verdadera transformación, que provoque una renovación pedagógica (García-Peñalvo, 2020).

Por ello, es reseñable la oportunidad que ofrece el momento actual para provocar un verdadero cambio a nivel metodológico, que permita la flexibilización y adaptación a la diversidad de escenarios posibles: virtual, presencial o híbrido (García-Peñalvo & Corell, 2020). Las metodologías activas y creativas basadas en entornos digitales han sido una de las claves para el éxito en educación superior durante la pandemia (Valero-Cedeño & Castillo-Matute, 2020).

En este sentido, el proyecto de innovación en el que se enmarca este trabajo coincide con los cambios metodológicos comentados anteriormente. El proyecto titulado “La aplicación del modelo flipped classroom enriquecido con gamificación para la mejora de la actividad docente en los Grados de Educación de la Universidad de Jaén (PIMED08\_201921)”, llevándose actualmente a cabo desde 2019. Así pues, se diseñó e inició pocos meses antes de que comenzara la pandemia y las medidas restrictivas. No

obstante, se adaptó al entorno online sin demasiadas complicaciones, provocando una serie de beneficios como metodología activa entre el alumnado (Ortiz-Colón, Agreda-Montoro & Rodríguez Moreno, 2021).

## **2. MÉTODO**

A continuación se presentan tanto los participantes como la descripción de la experiencia y el material y métodos empleados en la evaluación de la misma.

### **2.1. Participantes**

La propuesta se desarrolló en el segundo curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. El grupo clase contaba con un total de 76 estudiantes matriculados. Se obtuvieron datos del 82,9% del alumnado que participó en la experiencia. Respecto a ello, destacar que el 95,5% son mujeres, frente a un pequeño 4,5% de hombres. La edad del alumnado se encuentra entre 19 y los 43 años, siendo la representación mayoritaria en el rango de edad de los 19 a 21 años con un 54,3% del total.

Además, la mayoría de ellos no había realizado antes una experiencia de flipped classroom en la universidad (72,1%) frente a los que sí habían realizado en alguna ocasión algo similar (27,3%). En cuanto a experiencias previas de escape room en la universidad, el porcentaje de los que habían participado alguna vez en algún escape room se reduce algo más (22,7%), siendo la mayoría de estudiantes nóveles en este tipo de experiencia (77,3%).

### **2.2. Descripción de la experiencia**

La experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada se llevó a cabo en la asignatura “Organización escolar, tiempos, espacios, medios y recursos en Educación Infantil. Dicha asignatura es impartida en el primer cuatrimestre del segundo curso del Grado en Educación Infantil. La materia tiene una serie de particularidades, la más importante es que se divide en dos partes esenciales; por un lado, una de organización del centro educativo y, por otro, la de tecnología educativa.

De manera concreta, la experiencia se basó en los contenidos referentes a la legislación educativa en relación al bloque de organización de los centros educativos, y, en los contenidos de multimedia y educación perteneciente al bloque de tecnología educativa.

En cuanto al proceso de desarrollo de la innovación quedó establecido en tres etapas o fases. La primera de ellas fue preliminar, en la cual la docente elaboró un trailer de la actividad a modo de prólogo. El tráiler abordó la situación actual en España respecto a la necesidad de un pacto educativo. A través de los diferentes videos y noticias se ponía el foco de atención en la voluntad inicial de los partidos políticos por consensuar un pacto por la educación y cómo, a pesar de ello, no ha sido posible a lo largo de estos años, haciendo especial hincapié en el fallido intento de la ley educativa aprobada en diciembre de 2020, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Al finalizar el tráiler se plantea una pregunta: ¿y ahora qué?, iniciando así el proceso de trabajo del alumnado. De igual manera, respecto a los contenidos de tecnología educativa, se plantean una serie de materiales audiovisuales de no más de 10 minutos de duración creados y diseñados por la docente, en la que el alumnado debía trabajar autónomamente visualizando el material en sus casas, discriminando los contenidos comprendidos y aquellos que necesitaban de una mayor profundización en clase, para así poder desarrollar las actividades en el aula.

Una vez visualizados los videos, se informaba acerca del trabajo a realizar antes de iniciar la segunda etapa de la experiencia. De esto modo, en referencia al primer bloque de contenidos se dividieron las principales leyes educativas por cada uno de los grupos, y cada uno de ellos realizó un trabajo de investigación sobre la norma pertinente. Todo el material necesario para la búsqueda de información fue subido por la docente al aula virtual para que pudiera ser utilizado para el trabajo. También, el alumnado tuvo la oportunidad de buscar otros materiales y/o recursos, especialmente cuando eran fuentes primarias, siempre y cuando fuese posible. Tras la búsqueda, selección y organización de la información, se llevaron a cabo exposiciones orales a través de Google Meet para compartir el trabajo con el resto de compañeros, generándose un debate de gran interés sobre aquellas partes o cuestiones que había tenido una especial polémica, así como la evolución que se ha producido en el sistema educativo español a lo largo de los años.

Respecto al contenido del bloque de tecnología educativa, en un primer momento se resolvieron todas las dudas del alumnado y se profundizó en aquellos conceptos que no habían quedado claros, facilitando así la comprensión para el alumnado. Una vez afianzado el conocimiento, se planteó al alumnado el diseño y creación de un material multimedia para trabajar en el aula cuando fueran docentes en servicio. Este material multimedia debía asentarse sobre el aprendizaje basado en el juego, describiéndose cómo

se organizaría el aula, el tiempo, el alumnado y los recursos necesarios para llevarla a cabo en la práctica. Para ello, la docente subió un listado de herramientas tecnológicas que podrían servir para construir dicho material, explicando su funcionamiento básico en las sesiones virtuales de clase.

Por último, en la fase final, y teniendo en cuenta la situación sobrevenida por la pandemia del COVID-19 en la que la docencia impartida era en modalidad virtual, se realizó un *escape room* virtual conjunto uniendo así ambos bloques de la materia. La ambientación giró en torno a la llegada de un grupo de expertos en legislación educativa (el alumnado) al congreso de los diputados. El *escape room* comenzaba en una aeronave que debía aterrizar en el congreso a una hora determinada, se utilizó la dinámica del videojuego favorito durante el confinamiento *Among US*, donde cada cierto tiempo la docente indicaba que los impostores habían perpetrado sabotajes que incidían en la gestión del tiempo, en su mayoría disminuyéndolo, mientras que el resto de expertos intentaban pasar las diferentes misiones para que la aeronave aterrizase de manera correcta. De esta forma se trabajaron los contenidos de la parte de tecnología educativa.

Tras ello, la llegada de los expertos revoluciona el congreso de los diputados, generando grandes expectativas ante un inminente pacto educativo, Así pues, el grupo experto en legislación educativa, comienza a establecer comunicación con los diferentes partidos políticos que tienen representación parlamentaria, para sentar las bases de un futuro pacto educativo. Cada partido les planteaba un reto para que demostrasen su conocimiento acerca de la política y legislación en el ámbito educativo. Si consigue superar los diferentes retos, contarán con el apoyo total de cada uno de los partidos políticos, alcanzado así el ansiado pacto educativo.

A través de esta actividad gamificada, pudo ser revisada y comprobada la adquisición de los contenidos por parte del alumnado de aquellos temas impartidos mediante el método *flipped classroom*.

En el desarrollo de esta experiencia de aprendizaje innovadora se han utilizado distintos materiales y herramientas. Se realizaron distintas píldoras informativas (vídeos) de distinta duración, no llegando a superar en ningún caso los 15 minutos, y un trailer para motivar al alumnado en la actividad propuesta. En la creación de vídeos se utilizaron las herramientas Videoscribe, VSDC Free Video Editor, Canva y Genially. Asimismo, en el diseño del *escape room*, se usó Genially para crear el ambiente, la narrativa, las misiones y los niveles del mismo, así como CoSpaces.Edu, EduEscapeRoom y Educaplay para elaborar los retos de cada misión.

### **2.3. Material y métodos**

La experiencia de innovación fue evaluada mediante una metodología de corte positivista, con un método descriptivo y un diseño tipo encuesta. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario, en el que se analizó la percepción del alumnado sobre el método Flipped Classroom implementado en clase, así como los ítems referidos a la realización de la actividad gamificada, siendo esta un escape room.

El cuestionario se realizó en Google Forms y fue aplicado online tras el desarrollo de la experiencia. El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico SPSS (v.26 para Windows).

## **3. RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos organizados en función de las dos metodologías utilizadas en esta experiencia innovadora de aprendizaje.

### **3.1. Flipped classroom**

En cuanto a la metodología Flipped classroom, el alumnado afirma (100%) que les resultó motivador la introducción del vídeo tráiler, que conectaba a su vez con la gamificación. La mayoría del alumnado (95,5%) prefiere esta metodología para trabajar la temática de las leyes educativas frente a la metodología expositiva tradicional. Asimismo, los estudiantes valoran como suficiente y adecuado el contenido y material aportado para la elaboración de los temas. De igual manera, respecto al bloque de contenidos de tecnología educativa, el 100% del alumnado indica un aumento de la motivación en referencia al estudio de los contenidos impartidos con este método. El 96,2% indican que el poder visualizar el material tantas veces como se desee, y con la posibilidad de atrasar o adelantar, permite una mayor comprensión de los contenidos teóricos, al ser recuperables cuando quieran. Cabe destacar que el 98,5% afirman que la posibilidad visualizar la teoría en casa y trabajar esos contenidos en la hora de clase de manera práctica, les facilita y ayuda a integrar el conocimiento de manera más significativa.

Aunque a algunos estudiantes les resultó difícil el trabajo sobre legislación educativa mediante flipped classroom, todos valoran de forma positiva la experiencia, destacando su carácter ameno y divertido así como su ayuda en la mejora de la comprensión del contenido. En general, todas las dimensiones analizadas han obtenido una alta valoración

por parte de los estudiantes. La tendencia se repite en referencia a los contenidos de tecnología educativa, existe un porcentaje mínimo de alumnado que indica que han percibido una mayor dificultad para desarrollar el trabajo a través de este método; no obstante también indican que puede ser debido a que se enfrentaban por primera vez a esta modalidad de impartir los contenidos y que no estaban familiarizados con ella.

### **3.2. Gamificación**

En cuanto a la gamificación, al igual que en la metodología anterior, el alumnado percibe la experiencia como positiva. Concretamente, destacan con una valoración mayor la ambientación del escape room así como la narrativa del mismo. Aunque les ha resultado complicado a algunos estudiantes, todo el alumnado afirma que les ha resultado útil para el repaso de contenidos sobre las leyes educativas. Así mismo, la totalidad del alumnado asevera que este tipo de actividades gamificadas son interesantes para adquirir las competencias de la titulación y que deberían llevarse a cabo de manera más continua.

Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes indican que se produce un aumento de la motivación para el estudio de la materia, permitiendo recuperar conocimientos adquiridos para la consecución de objetivos del *escape room*, fomentando el trabajo en equipo y produciéndose un aprendizaje significativo.

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los retos y desafíos en el ámbito educativo siempre han estado y estarán presentes, pero no podemos obviar que vivimos en una sociedad que evoluciona rápidamente, sobre todo a nivel científico-tecnológico, y estos cambios tardan en implementarse en el contexto educativo. Si bien es verdad que con la llegada de la pandemia y lo que ha supuesto el vuelco de un sistema educativo presencial a uno completamente virtual, ha quedado patente la capacidad de la comunidad educativa, en todas las etapas, para adaptarse de la mejor manera posible a esta nueva situación.

Para la Educación Superior es importante conocer e implementar cómo pueden apoyarse las clases magistrales con actividades prácticas y de profundización, dando lugar a la participación activa del alumnado, fomentando su compromiso con el propio aprendizaje y su aplicabilidad a situaciones de la vida real. Por ello, la implementación de modelos pedagógicos innovadores como el aula invertida gamificada puede ser una oportunidad para potenciar la motivación del alumnado, el desarrollo de competencias, el trabajo en equipo y la responsabilidad.

Tal y como se desgrana de los resultados de la experiencia, el alumnado ha tenido una percepción altamente positiva respecto a la experiencia innovadora desarrollada. Se destaca una alta participación, autonomía y autorregulación del aprendizaje y un desarrollo de las habilidades para aprender a aprender. En línea con otros estudios, se ve reflejada un aumento de la motivación de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades sociales a través del trabajo en equipo (Gómez-Carrasco, Monteagudo-Fernández, Moreno-Vera & Sainz-Gómez, 2020; Sailer & Sailer, 2021; Zou, 2020).

De igual manera, los datos reflejan la relación positiva entre el modelo *flipped classroom* y la gamificación, no sólo en escenarios educativos presenciales, sino también en los virtuales. La satisfacción y participación del alumnado debe considerarse como un indicador de éxito, ya que durante la experiencia también ha ayudado a “engancharse” a los estudiantes en una situación de gran complejidad más allá del contexto educativo. El confinamiento, y las medidas de restricción por la COVID19 han tenido efectos especialmente potentes en este colectivo, por lo que los resultados y el impacto positivo de la innovación en el alumnado y, por supuesto, en el profesorado confirman la necesidad de un cambio metodológico en la Educación Superior. No se trata de desechar lo tradicional, sino de buscar la convergencia entre aquello que funciona de lo antiguo y lo emergente, todo ello ligado a través de la tecnología.

## REFERENCIAS

- Gámiz Sánchez, V., & Gallego Arrufat, M. J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 39-61.
- García Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Reflexiones sobre la COVID-19 en la docencia universitaria: La metodología antes que la tecnología para afrontar la nueva normalidad docente en la universidad. *Congreso de Educación, Innovación y Nueva Normalidad* (México, 9-10 de diciembre de 2020). Grupo GRIAL. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4308367>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., & Sainz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in

teacher training: Perception of learning and outcome. *PloS one*, 15(7), e0236083.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>

Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report.

Ortiz-Colón, A.M., Agreda-Montoro, M., & Rodríguez Moreno, J. (2021). *El modelo Flipped Classroom en la Universidad*. Octaedro.

Sailer, M., & Sailer, M. (2021). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 75-90.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12948>

Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.

Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 213-228.  
<https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w>

## CAPÍTULO 14.

### **LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SUPERIOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UN DESAFÍO EN TIEMPO DE PANDEMIA.**

Diana Flores-Noya, César Araya Zarricuetta, Ximena Álvarez Barría y Viviana Ávalos Órdenes

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La sociedad globalizada y cambiante en la cual nos encontramos, es sin duda alguna, más demandante. De los profesionales se espera, no solo el manejo teórico-práctico de los saberes asociados a su área de formación, sino que se precisa –además- el desarrollo de competencias asociadas a habilidades de pensamiento: superiores e inferiores, que le brinden las herramientas para asumir la solución de problemáticas y la toma de decisiones.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de que, desde los espacios formales de formación universitaria, se generen instancias para el desarrollo de estas habilidades, que trascienden el aspecto profesional. Para ello, muchas universidades con planes formativos con enfoque en competencias, han comprometido dentro de su trayecto formativo, competencias genéricas o de formación general, las cuales vienen a complementar el perfil profesional. Una de estas competencias es el Pensamiento Crítico.

De acuerdo a Scriven y Paul (como se citó en Hawes, 2003) el pensamiento crítico se configura como una respuesta cognitiva activa y reflexiva frente a los enunciados del conocimiento, frente a la exploración de los fenómenos de la realidad, que fundamenta el pensamiento y el quehacer humano. Al respecto, Sepúlveda, Soto & Hernández, (2018) refieren que el pensamiento crítico es uno de los principales objetivos de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo, lo que supone, “formar alumnos capaces de argumentar sus ideas, evaluar lo expuesto por otros y razonar con rigor científico; (...), capaces de tomar decisiones sólidas y resolver problemas de manera eficaz”. (p.120)

Si bien se entiende que, el desarrollo del pensamiento crítico es importante para todas las profesiones, en el caso de los docentes, -y quienes contribuyen a su formación- es inclusive, más importante. Quienes forman a los futuros docentes deben procurar una práctica pedagógica que el docente en formación pueda y desee emular a futuro en sus intervenciones, lo que, evidentemente releva la importancia de transferencia didáctica de estas prácticas. Lo anterior plantea “un problema importante,

pues los profesionales de esta área, deberían tener una formación efectiva para dominar dichas competencias, de modo que puedan a su vez, enseñarlas a los estudiantes del sistema escolar, como lo plantea la política educativa”. (Ossa, Lepe, Díaz, Merino, & Larrain, 2018, p. 445).

El poder consolidar esta competencia, supone el implementar estrategias didácticas metodológicas que permitan el desarrollo de esta habilidad. Y más importante aún, lograr que, el docente en formación se haga consciente de la importancia de éstas, dentro de su futura práctica docente. Lo anterior, implica dinamizar la clase y generar los espacios de acción, discusión y retroalimentación para que los docentes en formación, no solo problematicen situaciones, sino que construyan soluciones para dar cuenta de las mismas y, en el proceso además, desarrollen el pensamiento crítico, todo lo cual implica trabajo colaborativo entre los estudiantes.

El panorama descrito evidentemente demanda de la articulación de acciones y estrategias que tendrán un impacto positivo en la formación inicial docente (FID). Pero, ¿Es posible lograr el mismo impacto desde la virtualidad? En este escenario cobran especial significación y sentido lo expresado por (Aguilar, 2020)

El aprendizaje virtual reemplazó drásticamente a los escenarios presenciales de aprendizaje. El sujeto educativo dejó de lado el contacto social para entrar en contacto directo con dispositivos digitales, la relación entre educador-educando se volvió asimétrica ya que la participación educativa no se dio en igualdad de condiciones. La realidad virtual introdujo nuevas formas de comprender el proceso educativo y produjo nuevos cuestionamientos como: ¿Qué tipo de aprendizaje genera la educación virtual? Y ¿Cuáles son las problemáticas sociales que surgen de este tipo de realidades virtuales? (p.214)

Desde la postura de quienes suscriben, se comparten estos planteamientos e interpretaciones. Sin embargo, más allá del impacto inicial y/o el conflicto cognoscitivo generado ante la situación sanitaria que confrontamos es necesario, acomodar la información, reestructurar nuestros esquemas docentes y adecuar nuestros conocimientos y llegar a un estado de equilibrio que nos permita avanzar. Entonces, ¿Cómo avanzamos hacia el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza no presencial?. Una salida viable es trabajar a partir de rutinas de pensamiento. Éstas pueden configurarse en una estrategia didáctica, las mismas pueden favorecer el desarrollo de pensamiento, ya que

“posibilitan que los estudiantes busquen sus propios modos de analizar, profundizar, conectar y reflexionar sobre distintos temas” (Pardo, 2018, p.2).

El propósito fundamental de este trabajo es narrar las experiencias metodológicas empleadas para el desarrollo de la habilidad superior Pensamiento Crítico con docentes en formación, desde el contexto de la enseñanza virtual.

## **2. MÉTODO**

La investigación se llevó a cabo a través de un estudio con enfoque cualitativo de análisis narrativo, en palabras de Ripaminti (2017, p.86), “la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia”. Desde esta perspectiva metodológica se conocen aspectos relevantes sobre las vivencias y experiencias en la formación de habilidades superiores de pensamiento en estudiantes de pregrado, en específico: el Pensamiento Crítico.

Los sujetos considerados en la experiencia corresponden a estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física y Educación Parvularia, adscritos a una universidad estatal chilena.

El instrumento utilizado para la recolección de información fue el diario de notas. En él se identificaron las situaciones vividas y experimentadas, por medio de las actividades diseñadas para el desarrollo de las habilidades señaladas.

## **3. RESULTADOS**

En este apartado se resumen las estrategias empleadas durante la dinámica de clases. Se pone énfasis en las consideraciones metodológicas para ejecutar las rutinas seleccionadas, además se ofrece detalles sobre los principales aportes de éstas, en el desarrollo del pensamiento crítico.

### **3.1 CSI: Color, símbolo, Imagen**

La aplicación se llevó a cabo con 23 estudiantes de la carrera de Educación Parvularia, divididos en 7 grupos de trabajo.

Esta rutina de pensamiento inicia con la invitación a los estudiantes a escoger uno de los materiales audiovisuales otorgados con anterioridad a la ejecución de la rutina, con el propósito de que identificaran y resumieran la esencia de las ideas extraídas en base a lo observado. Utilizando para esto un color, un símbolo y una imagen que les permita representar las grandes ideas identificadas, ayudando a los estudiantes a pensar metafóricamente.

Los pasos considerados son:

- Seleccionar del material audiovisual. Se realizó en base a contenidos abordados en la asignatura fundamentos del currículo, escogiendo un mediometraje y el resumen de una película que aborda una temática controversial.
- Pensar sobre las ideas centrales y registrar los sucesos que les parecieron interesantes, importantes y reveladores. en el material audiovisual seleccionado. Para esto, se les indicó trabajar colaborativamente en duplas o tríos de trabajo.
- Escoger un color que para el grupo representara el corazón de las ideas que identificaron acerca del contenido visualizado. Para este punto, se les indicó tomar acuerdos en cuanto a la selección del color.
- Crear un símbolo que para el grupo representara el corazón de la idea que identificaron acerca del contenido explorado. Para su creación, se les propuso utilizar los sitios web como: canva, showeet, genially, emaze y visme.
- Esbozar una imagen que representara el corazón de las ideas que identificaron acerca del contenido explorado.
- Compartir sus pensamientos, exponiendo lo realizado. Para esto, se les solicitó explicar el color escogido y su conexión con el contenido que los estudiantes estaban comprendiendo, además de explicar y justificar la elección del símbolo y de la imagen.

### **3.1.1 Principales aportes tras la aplicación:**

Algunos aspectos que vale la pena destacar en este caso son:

1. La selección del material audiovisual es clave para facilitar la interpretación y discusión sobre la comprensión del contenido.
2. Cinco de los grupos de estudiantes optaron por escribir las ideas de cada una de las integrantes del equipo utilizando la técnica de “pensar por escrito “para luego tomar decisiones en lo que consideraron como ideas principales que le permitieran comprender lo observado. Lo anterior favoreció la participación de todas las integrantes.
3. En la selección del color, la explicación y justificación de las estudiantes fue diversa, cada grupo le otorgó una interpretación diferente a los colores presentados, independiente a que muchos de ellos se repitieron. Al comentar sus ideas vinculadas al color, se observó las asociaciones de ideas y pensamientos positivos con colores claros, tal como se puede observar en las siguientes expresiones “El color amarillo representa valentía del protagonista por enfrentar

las barreras educativas”, “El color verde es el color de la esperanza, este color nos inspira, nos da valor y nos impulsa a seguir adelante, nos ayuda a ser resilientes y volvernos más fuerte”, y asociando colores oscuros con ideas enfocadas principalmente a las dificultades que atraviesan los protagonistas del video, expresadas de la siguiente manera “El color gris representa la represión de las potencialidades del estudiante para desarrollarse de manera integral”, “El color azul representa la idea de asimilar la escuela a una cárcel ya que limita la expresión de los estudiantes”.

4. En relación al símbolo elaborado, se observó una reflexión crítica en la mayoría de los grupos en torno a la explicación entregada, relacionando elementos con situaciones que han experimentado en su vida y conectándose con las ideas centrales del video, manifestándose con expresiones metafóricas tales como: “*El pincel es la esperanza del estudiante ser protagonistas en su aprendizaje, dibujando y decidiendo el camino que desean explorar, demostrando cuán capaz es para enfrentar la vida con sus propios colores*”, “*Las cadenas rotas representan la liberación del estudiante para poder escoger según sus intereses, sus necesidades y de acuerdo al ritmo de su aprendizaje*”. (Véase Figura 1)
5. En la explicación y fundamentación en torno a los esbozos de imágenes se observó la manera en que los estudiantes fueron organizando e interpretando la información evidenciando una metáfora visual haciendo comprensible las ideas del video por medio de la imagen. Se les realizaron preguntas para fomentar procesos metacognitivos en la medida que iban exponiendo lo realizado.

### Figura 1

*Esbozo de Imagen de los Grupos*



### 3.2 Antes pensaba..., Ahora pienso...:

La aplicación de la rutina de pensamiento Antes pensaba..., Ahora pienso... se llevó a cabo con 15 estudiantes de la carrera de Educación Parvularia.

Antes pensaba..., Ahora pienso, es una estrategia que invita a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tema en cuestión y explorar la manera en que ese pensamiento ha cambiado, fomentando el desarrollo de habilidades de razonamiento y el reconocimiento de relaciones de causa y efecto.

Se aplicó en el contexto de la finalización de la temática “la cultura sorda”, correspondiente a la tercera unidad del taller electivo de Educación Inclusiva. Se da inicio explicándoles a los estudiantes los pasos de la rutina:

- Se invita a los estudiantes a reflexionar de manera individual, motivándolos a recordar las ideas iniciales acerca del tema abordado. Se otorgan 5 minutos para que recuerden las ideas que tenían en aquel momento, conviniendo este tiempo con los estudiantes.
- Se les solicita pensar por escrito las ideas utilizando la plataforma Mentimeter para este registro, solicitando comenzar con la palabra “Antes pensaba...”, se otorgan 2 minutos para esta acción.
- Una vez incorporadas las respuestas se les motiva a que piensen por escrito cómo sus ideas acerca del tema han cambiado como resultado de lo que han aprendido, indicándose comenzar con la palabra “Ahora pienso...”, para lo cual se hizo uso de la plataforma Mentimeter y se otorgó 2 minutos para esta acción.
- Como último paso, se les pide a los estudiantes compartir sus pensamientos, explicando los cambios que han tenido e impulsando a dar explicaciones.

### **3.2.1.1. Principales aportes tras la aplicación:**

Finalizada la rutina, se buscaron patrones en las respuestas para identificar las áreas claves del aprendizaje de las estudiantes dentro del tema estudiado, todo lo cual se resume en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Categorización de reflexiones de los estudiantes del taller electivo Educación Inclusiva sobre la temática “Cultura sorda”*

<b>Categoría</b>	Descripción de los aportes sobre el aspecto seleccionado
<b>Compromiso social</b>	Antes pensaba que solo las personas correspondiente a la cultura sorda debían aprender Lengua de Señas, ahora pienso que el respeto por el

otro parte desde la comunicación efectiva entre ciudadanos, por lo que necesito aprender lengua de señas para hablar de una verdadera inclusión social (Estudiante 1).

Antes pensaba que a las personas con discapacidad auditiva, se les llamaba sordomudos, ahora pienso que no debemos ser conscientes de nuestra manera de hablar para no herir la sensibilidad de las personas y formar una sociedad más justa (Estudiante 2).

**Compromiso profesional** Antes pensaba que exclusivamente otros profesionales debían apoyar a los niños y niñas con discapacidad auditiva en los procesos educativos, ahora pienso que como educadora de párvulos debo perfeccionarme cada día para atender a la diversidad y generar educación de calidad para todos y todas (Estudiante 4).

Antes pensaba que solamente era necesario que las personas sordas se comunicaran en Lengua de señas, ahora pienso que la Lengua de señas debe enseñarse desde el nivel inicial y formar parte primordial del currículo y que somos los educadores quienes deben fomentarla (Estudiante 5).

**Valor a la diversidad** Antes pensaba que las personas que pertenecen a la cultura sorda tenían una condición muy diferente a la mía como persona oyente, ahora pienso que todas las personas somos diferentes y que no debemos categorizarlas y clasificarlas dentro de la sociedad, sino que es importante que valoremos lo diverso y nos respetemos como seres humanos (Estudiante 7)

Antes pensaba que los niños y niñas sordas necesitan adecuaciones en su aprendizaje, ahora pienso que cada estudiante es diferente y todos de alguna manera necesitan recibir una educación acorde a sus necesidades e intereses, que se valoren sus capacidades y se respeten los ritmos de su aprendizaje (Estudiante 8).

**Conciencia** Antes pensaba que la sociedad era muy cruel con las personas sordas,  
**Inclusiva** ahora pienso que he yo también he sido muy cruel e indiferente con las personas pertenecientes a la cultura sorda ya que nunca las he visualizado dentro de la sociedad y creo que deben participar activamente como ciudadanos, haciendo valer el derecho básico que es comunicarse (Estudiante 9).

Antes pensaba que los niños y niñas con discapacidad auditiva no podían participar en todos los procesos de aprendizaje producto de su condición, ahora pienso que no tan solo la inclusión debe partir desde los niveles tempranos de la educación, sino que todos los servicios e instituciones deben estar preparados para atender a las personas sordas (Estudiante 10).

---

Los patrones en las respuestas de los estudiantes permiten observar:

- Participación activa en la ejecución de la rutina.
- Comprensión y expresión del significado de la rutina.
- Identificación de las relaciones de inferencia sobre el tema.
- Reconocimiento de impulsos emocionales en torno a la temática.
- Reconocimiento de juicios preliminares y el cambio de pensamiento obtenido.
- Fundamentación en las respuestas otorgadas.

### **3.3. Cartas de discusión académica**

Considera la participación de 23 estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física.

El eje central de esta rutina es entregar a los estudiantes cinco cartas, (Véase Figura 2) y se insta a los estudiantes a iniciar una discusión socializada. Dicha socialización puede hacerse a partir de un material, artículo científico o libro previamente dispuesto por el docente.

**Figura 2**

*Ejemplificación de Cartas de Discusión Académica empleadas*



Se parte de una la lectura de un documento relacionado con su especialidad, denominada ‘‘Educación Física y el placer de moverse’’ tema correspondiente a la 1era Unidad de la Asignatura Dirección del Proceso Enseñanza Aprendizaje del nivel 402.

A partir de esa lectura, se les pide respondan a una pregunta definida por el profesor, para que den a conocer su opinión respecto al escrito. Las preguntas son: ¿Qué opinión les merece la posición de la autora de la columna? y ¿cómo podrían relacionar esa visión con la de ustedes? En esa relación ellos asumieron una postura a favor o en contra del contenido presentado en el documento.

Luego en dos sesiones sincrónicas, se da continuidad a la actividad con la participación de los estudiantes en un debate. En el aspecto administrativo el rol de moderador lo asume el profesor de la asignatura y el rol de secretario lo asumen dos estudiantes de la carrera. También se elige a 2 estudiantes para que den a conocer posturas a favor y en contra del escrito. Al tiempo que se les indica a los estudiantes que para intervenir, deben considerar el uso de cartas siguiendo la lógica de lo señalado en la Figura 2.

### 3.3.2.1. Principales aportes tras la aplicación:

En cuanto a los principales aportes y contribuciones de la estrategia vale la pena destacar:

- Se logró que los estudiantes tuvieran una activa participación en la realización de la rutina, esto dado el rol y participación del moderador fue constantemente monitoreando las opiniones y estimulando la continuidad de las mismas.
- Importante fue contar con las cartas para ordenar las intervenciones.

- Se evidenció un incremento en las respuestas argumentativas, sustentadas en una apropiación de las temáticas abordadas.
- Tendencia de aumento en las respuestas analíticas de los estudiantes, lo que evidencia su capacidad de asumir posturas en relación a los temas.
- Finalmente lo relativo a reflexiones finales, supuso un acercamiento a la metacognición, ya que les permitió comprender sus procesos de pensamiento y darse cuenta, en la forma como aprendieron esta rutina.

#### **4. DISCUSIÓN**

Si bien la enseñanza desde la virtualidad puede ser suponer un impacto inicial, lo cierto es que, muchas de las estrategias que se emplean desde el contexto presencial pueden contextualizarse al formato online. En lo que se refiere a las estrategias empleadas, consideramos que, si se instaura su uso, como estrategia metodológica activa, dentro de la dinámica transversal de todas las clases en las carreras de pedagogía, es posible promover la cultura de uso en los docentes en formación y, en consecuencia, aumentaría las probabilidades de su uso en su futura práctica docente. En este sentido, para potenciar los resultados con las rutinas de pensamiento es importante alternar el trabajo con el meta momento y el meta momento pedagógico, ya que permiten al estudiante reflexionar sobre su propio pensamiento y cómo ocurre este. Además, pone al estudiante a contextualizar la aplicabilidad de dichas estrategias en el contexto de su futura práctica docente.

El uso de estas estrategias en el contexto de la educación universitaria favorece la formación profesional, la práctica activa de la revisión sistemática y fundamentada de los aprendizajes, para generar ideas y acciones autónomas en base al razonamiento sostenido sobre la disciplina, como lo señala Cotton (1991) “los estudiantes pueden efectivamente aprender a pensar mejor si los centros educativos (escuelas, colegios, universidades) realmente se concentran en enseñarles cómo hacerlo” (citado en Hawes, 2003, p. 16).

#### **5. CONCLUSIONES**

El contexto de la virtualidad ha permitido evidenciar la factibilidad de aplicar estrategias presenciales en armonía con herramientas virtuales. Asimismo, deja permite aseverar que, en este contexto, el trabajo colaborativo, los diálogos de saberes y las discusiones colegiadas juegan un papel preponderante en el desarrollo del pensamiento crítico desde la Formación Inicial Docente. Finalmente, vale la pena destacar el rol que

cumple el profesor como agente motivador, que no solo genera un ambiente propicio para la enseñanza sino que además ha evidenciado un claro compromiso en el desarrollo del pensamiento crítico, como habilidad fundamental para el docente en formación

## REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual. *Estudios Pedagógicos*, 213-223. Obtenido de 10.4067/S0718-07052020000300213
- Hawes, G. (2003). Obtenido de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>.
- Ossa, C., Lepe, N., Díaz, A., Merino, J., & Larrain, A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes iberoamericanos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 443-462. doi:10.30827/profesorado.v22i4.8432
- Pardo, A. (2018). VALORAS. Obtenido de [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl)
- Sepúlveda, Y., Soto, M., & Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *RIEES*, 115-148. Obtenido de <http://ojs.inacap.cl/index.php/regies/article/view/93/61>

## **CAPÍTULO 15.**

### **HABILIDADES ANÁLISIS DE PERSPECTIVA Y ABSTRACCIÓN PARA DESARROLLAR UN PENSAMIENTO SUPERIOR**

Margarita Aravena-Gaete, David Ruete Zuñiga, Pilar López Lira y Kissy Aravena Gaete

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Generar habilidades del pensamiento superior es el énfasis de este escrito, en una primera instancia se describirán las habilidades que involucran los procesos de abstracción, y cómo se desarrollan a partir de rutinas y estrategias del pensamiento, con el fin de lograr que los estudiantes piensen cada vez mejor y en el práctica diaria tomen consciencia de aquello, no solo para aplicarlo al ámbito universitario sino que también para demostrarlo en el mundo profesional. Por otra parte, se entregará un análisis descriptivo por medio de una metodología cuantitativa aplicado a tres carreras de pedagogía de una universidad pública española.

La abstracción como una habilidad compleja de desarrollar (Marzano & Pickering, 2005; Beas et al, 2014; Aravena-Gaete et al. 2021) permite resolver problemas (Murray, 2014) y tomar decisiones y la vez conlleva otras taxonomías inferiores y superiores tales como: comparar, analizar, sintetizar, rotular, elaboración de preguntas (García, 2021), que deben ser trabajadas y consideradas antes de la abstracción.

Análisis de perspectivas, que consiste en considerar dos o más miradas frente a un tema, ampliando la postura de las personas. Por otra parte, desarrollar esta habilidad por medio de multiperspectivas o variadas alternativas ante cualquier problema promoviendo la habilidad de argumentación (Puig y Sático, 2000).

La comparación (Beas, et al, 2014) como una habilidad inferior que permite formular un propósito, identificar semejanzas y diferencias y extraer conclusiones los docentes deben propender a utilizarla como una estrategia de pensamiento, asimismo, analizar miradas (Rojas, 2016) para profundizar tus propias concepciones, sintetizar las ideas sin perder la esencial central del texto y elaborar preguntas que profundicen un tema (García, 2011) son algunas de las acciones que son necesarias practicarlas dentro de un proceso de pensamiento superior, porque si un estudiante no es capaz recopilar información relevante (Wing, 2008) no logrará la abstracción, esta habilidad según este autor, tiene capas, por lo que hay que definir cada capa y aclarar las relaciones entre capas. Esto conlleva primero abstracción en cada capa, luego abstracción como un todo y finalmente,

la interconexión entre las capas, es más, lo ejemplifica en la definición de algoritmo, ...”como un procedimiento paso a paso para tomar entradas y producir algunas salida deseada” (Wing, 2008, p. 3718). En síntesis, considerar etapa por etapa y su interconexión entre cada una de ellas es posible llegar a una taxonomía superior.

Generalmente, los docentes no consideramos las habilidades inferiores o intermedias (González-Murillo et al. 2017) para generar superiores, dado que damos por sentado que están internalizadas, por otra parte, no estamos consciente de las diferentes taxonomías o paso a paso que son imprescindibles de considerar, por lo tanto, estas premisas nos juegan en contra en el aprendizaje de la abstracción.

## **2. MÉTODO**

Método cuantitativo. Se aplicó un test de estrategias el año 2020 de manera presencial validado (Araneda et al, 2019; Aravena-Gaete et al, 2020) el cual se consideró una muestra por conveniencia, el cual evaluó dos habilidades a saber: análisis de perspectiva y abstracción a 116 estudiantes de las carreras de formación docente de una universidad pública española. Los estudiantes son de género femenino y masculino, pertenecientes al grado en Educación Infantil, grado en Educación Primaria y grado en Pedagogía.

### **2.1. Instrumento**

En la primera parte, se describen dos definiciones de pensamiento crítico de dos autores, definiciones que son citadas en variados estudios sobre esta temática, en este apartado se debe analizar la perspectiva de los dos autores y luego la del propio estudiante.

En la segunda parte, es la abstracción, el estudiante debe hacer una síntesis, elaborar preguntas y rotular información por cada perspectiva descrita en el apartado anterior, lo que lleva finalmente a evidenciar la capacidad de abstracción.

### **2.2. Procedimiento**

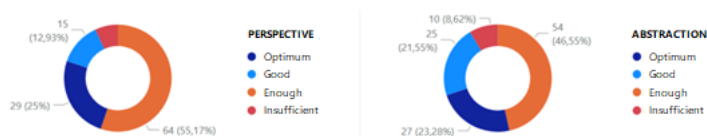
En cuanto al procesamiento de los datos de la aplicación del test de estrategias, que fue la transformación de los datos, se evaluaron las textualidades por medio de criterios y categorías establecidas en una rúbrica que describen 4 niveles de ejecución por test análisis de perspectiva y abstracción, en la cual se utilizó una escala ordinal (1, 2, 3, 4) para representar la cualidad que se midió por medio del test, creando una base de datos en Excel, la cual fue procesada y analizada descriptivamente con el programa R y el cruce de variables demográficas tales como: edad y género.

## **3. RESULTADOS**

De los datos recopilados se puede observar en la figura 1 la distribución de niveles de perspectiva y abstracción para para toda la muestra.

**Figura 1**

*Distribución Niveles de perspectiva y abstracción toda la muestra*

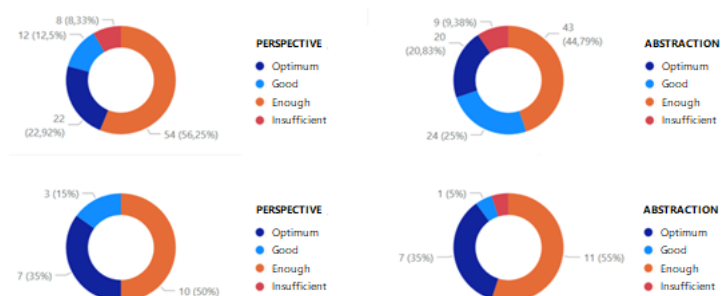


*Nota.* Elaboración propia.

En la figura 2 la distribución de niveles de perspectiva y abstracción para género femenino (parte superior de la figura 2) y masculino (parte inferior de la figura 2).

**Figura 2**

*Distribución Niveles de perspectiva y abstracción para Género.*

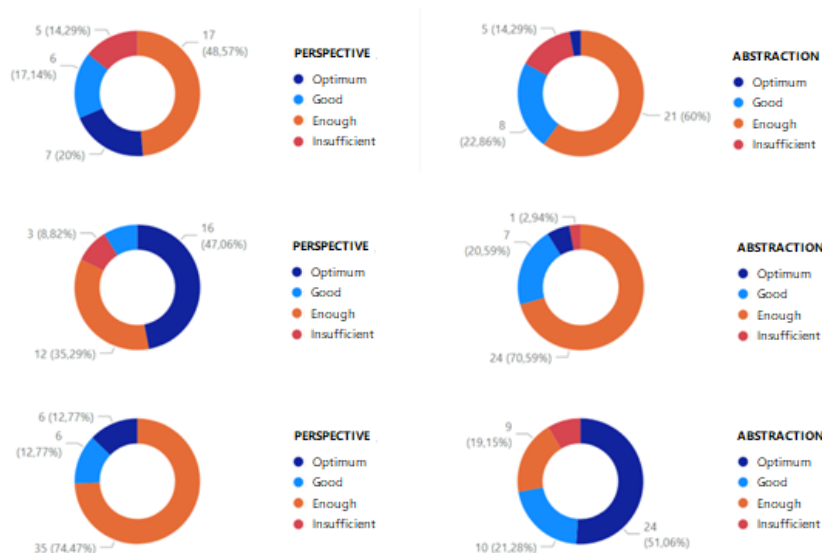


*Nota.* Elaboración propia.

Del análisis descriptivo se puede observar en la figura 3 la distribución de niveles de perspectiva y abstracción para los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación en Pedagogía, respectivamente.

**Figura 3**

*Distribución Niveles de perspectiva y abstracción*



*Nota.* Elaboración propia.

Del análisis estadístico se puede observar, a través de la mediana de las variables, que el 50% de los evaluados tienen puntajes superiores a 2,5 y 3,0 (de puntajes de 1 a 4), por lo que se puede considerar que los evaluados tienen buen nivel de respuesta en análisis de perspectiva y abstracción (50% de los evaluados).

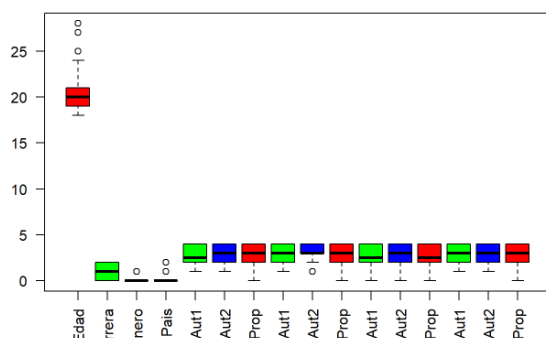
También se pueden observar los outliers de las variables edad, género, país y SinAut2, fáciles de explicar para las primeras 3 variables, pues es normal que suceda. Por ejemplo, los outliers de la edad tienen relación a evaluados que tienen una edad muy distinta a la media, en este caso son mayores. En el caso del género, se explica porque hay un número muy bajo de género masculino en la muestra.

El análisis de correlación se separó en análisis de perspectiva, síntesis, elabora pregunta y rotula. La suma de estos análisis entrega la correlación total de las variables, y la suma de los últimos tres análisis entrega la correlación de la abstracción.

La figura 4, muestra la correlación de las variables demográficas de las variables observadas de evaluación de la perspectiva. Las variables relacionadas a las evaluaciones tienen una mejor correlación directa y significancia. Las otras variables tienen una débil correlación, sin embargo, las correlaciones entre la edad, grado, género y la variable de evaluación de perspectiva del autor 1, tienen significancia lo que significa que la edad y variable grado entrega información adicional a la evaluación del análisis de perspectiva. En el caso del país es similar, hay algunos evaluados que no están dentro de la mayoría, en este caso un evaluado de Chile y otro de Rumania, el resto de los evaluados son de España.

**Figura 4**

*Características del conjunto de datos*



Edad	Carrera	Genero	Pais
Min.: 18.00	Min.: 0.000	Min.: 0.0000	Min.: 0.00000
1st Qu.: 19.00	1st Qu.: 0.000	1st Qu.: 0.0000	1st Qu.: 0.00000
Median: 20.00	Median: 1.000	Median: 0.0000	Median: 0.00000
Mean: 20.28	Mean: 1.103	Mean: 0.1724	Mean: 0.02586
3rd Qu.: 21.00	3rd Qu.: 2.000	3rd Qu.: 0.0000	3rd Qu.: 0.00000
Max.: 28.00	Max.: 2.000	Max.: 1.0000	Max.: 2.00000
	PersAut1	PersAut2	PersProp
	Min.: 1.000	Min.: 1.000	Min.: 0.000
	1st Qu.: 2.000	1st Qu.: 2.000	1st Qu.: 2.000
	Median: 2.500	Median: 3.000	Median: 3.000
	Mean: 2.759	Mean: 2.802	Mean: 2.862
	3rd Qu.: 4.000	3rd Qu.: 4.000	3rd Qu.: 4.000
	Max.: 4.000	Max.: 4.000	Max.: 4.000
		SinProp	SinAut1
		Min.: 0.000	Min.: 1.000
		1st Qu.: 3.000	1st Qu.: 2.000
		Median: 3.000	Median: 3.000
		Mean: 3.095	Mean: 2.957
		3rd Qu.: 4.000	3rd Qu.: 4.000
		Max.: 4.000	Max.: 4.000
			PregAut1
			Min.: 0.000
			1st Qu.: 2.000
			Median: 2.500
			Mean: 3.129
			3rd Qu.: 4.000
			Max.: 4.000
			RotAut1
			Min.: 1.000
			1st Qu.: 2.000
			Median: 3.000
			Mean: 3.129
			3rd Qu.: 4.000
			Max.: 4.000
			RotAut2
			Min.: 1.000
			1st Qu.: 2.000
			Median: 3.000
			Mean: 3.129
			3rd Qu.: 4.000
			Max.: 4.000
			RotProp
			Min.: 0.000
			1st Qu.: 2.000
			Median: 3.000
			Mean: 2.871
			3rd Qu.: 4.000
			Max.: 4.000

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN

Considerar por parte de los docentes en las estrategias de aprendizaje, las habilidades del pensamiento inferior o las que anteceden a las superiores con el propósito de comenzar con una base de inicio y favorecer el nivel cognitivo superior, en este caso desarrollar la abstracción como una taxonomía que favorece la resolución de problemas y toma de decisiones.

Otro punto a discutir es que los docentes tomen conciencia y consideren los resultados obtenidos en los distintos test que se aplican a los estudiantes porque desde esos datos e información deben considerar las estrategias más adecuadas y pertinentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 5. CONCLUSIONES

Generar procesos de abstracción en el estudiantado no es una tarea fácil, dado que se deben considerar variadas estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas junto con ello el uso del monitoreo y retroalimentación de la tarea y el proceso son una de las premisas para desarrollarlas, aunado a otras variables como la metacognición, tecnología y sobre todo la motivación del estudiante para aprender. Por otra parte, identificar el nivel cognitivo que poseen los estudiantes nos permitirá tomar

medidas desde los primeros cursos para avanzar en el itinerario formativo de los educandos.

Los resultados en análisis de perspectiva y abstracción demuestran que el 50% de los estudiantes han desarrollado estas habilidades, por lo tanto, estos porcentajes, nos permiten focalizar acciones de mejora en los estudiantes que no han logrado el nivel taxonómico superior.

Por otra parte, la abstracción, generalmente es más compleja de desarrollar que análisis de perspectiva, pero cuando se logra favorece la capacidad analizar, sintetizar, resolver problemas y lo más potente que ayuda a generar un pensamiento crítico.

## REFERENCIAS

- Araneda, C., Aravena, G., Cortes, T. y El Homrani, M., (2019). New profile of the university student and his thinking strategies: Evidence from Chile. *Research and Innovation (ICERI)* pp. 8607-8611. <http://dx.doi:10.21125/iceri.2019>
- Aravena-Gaete, M.; Campos-Soto, M.N.; Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Learning Strategies at a Higher Taxonomic Level in Primary Education Students in the Digital Age. *Sustainability*, 12, 9877. <https://doi.org/10.3390/su12239877>
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2014). Enseñar a pensar para aprender mejor. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García, E. (2001). ¿Que Qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor. *Byblios*.
- González-Murillo, L.A., Cárdenas-Galindo, J.A. y Arellano-González, J.C. (2017). Desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior a través de actitudes de desempeño. *Revista electrónica anfei digital*, (6), 1-9. [www.anfei.org.mx/revista](http://www.anfei.org.mx/revista).
- Jaramillo-Naranjo, L.M. y Puga-Peña, L.A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 31-51. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro. Jalisco, México: ITESO.
- Murray, J.W. (2014). Pensamiento y metacognición de orden superior en el aula de educación básica de primer año: un estudio de caso sobre el uso de borradores codificados por colores. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.964297>
- Puig, I., y Sático, A. (2000). Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil. Barcelona.

- Rojas, J. (2016). El pensamiento Abstracto a partir de la interdisciplinariedad de las Matemáticas. La Educación Matemática como Herramienta en el Desempeño Profesional Docente. *Eco matemático*, 8(1), 51-53.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society a: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366, 3717e3725. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>.

## **CAPÍTULO 16.**

### **ARGUMENTACIÓN Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE.**

Andrea Figueroa-Vargas, Danilo Leal Moraga y Trinidad Zúñiga Celis.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

El sistema de desarrollo profesional docente en Chile (2016), propone entre otros objetivos mejorar las competencias de los docentes, es por ello, que desde la formación del profesorado los estudiantes de pedagogía deben rendir evaluaciones de carácter censal basada en los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente, todo ello con el fin de elevar los niveles de formación de los profesionales que imparten educación.

El desarrollo de las habilidades del pensamiento se complejiza en la medida que estas son estimuladas, comenzando por habilidades primarias hasta llegar a las habilidades superiores, en donde pueden influir tanto los factores biológicos como ambientales, (González, 2013), por tanto, la formación es parte de estos factores ambientales. En este sentido, intervenir para lograr el desarrollo de habilidades superiores como la argumentación, es parte imprescindible para la formación académica.

Al respecto, Figueroa-Vargas (2021) señala:

proponer el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior a través de la argumentación; implica distinguir y redefinir conceptos, códigos y elementos instrumentales de la educación terciaria: en currículos centrados en el desarrollo de habilidades cognitivas, énfasis didácticos y experienciales en las nuevas configuraciones formativas; centrando la acción pedagógica en estrategias que permitan abordar desde el lenguaje, el desarrollo de un pensamiento más complejo; que implique la materialización de la cognición en distintos soportes y, con ello, exceder los planos propios del lenguaje ( p. 27).

Complementariamente, “El control de esquemas de acción y/o pensamiento, posibilita la generación de alternativas nuevas para solucionar problemas o mejorar el desempeño cognitivo; capacidad esencial en el desarrollo cognitivo y en el desempeño

académico” (Flores, et al, 2014, p. 465). Por tanto, el desarrollo de habilidades del pensamiento desde la formación inicial permitirá fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes.

En consecuencia, es esperable que los futuros docentes desarrollen habilidades del pensamiento de orden superior como lo es la argumentación, la cual nace desde las distintas perspectivas, entendiendo por argumentación como, la capacidad de explicar el porqué de una postura frente a un tema determinado. “Las habilidades argumentativas pueden entenderse en términos de la calidad del desempeño que muestran los hablantes en la construcción y evaluación de argumentos en situaciones argumentativas” (Larraín, et al., 2015, p. 204), es así como mientras más perspectivas tenga un individuo frente a un tema mayor será su capacidad de argumentación, pudiendo explicar su propia perspectiva ya sea de forma escrita u oral.

## **2. MÉTODO**

La investigación “Argumentación y habilidades de pensamiento en la formación del profesorado” se adscribe a un estudio Mixto, (Creswell, 2009) armonizando la metodología cuantitativa y cualitativa con naturaleza secuencial cuali-cuanti presentando predominancia cuantitativa (Creswell, 2007). El estudio fué realizado en dos Universidades privadas Chilenas que imparten la Carrera de Educación Parvularia en modalidad diurna y vespertina.

La muestra empleada es no probabilística, intencional y corresponden a estudiantes de Educación Parvularia cuyas sedes se encuentran en la Región Metropolitana y la Región del Biobío respectivamente. De la Universidad A, (Universidad de Las Américas) participaron 14 estudiantes de primer semestre y de la Universidad B, (Universidad Andrés Bello) 26 estudiantes, de octavo semestre, todos ellos de género femenino.

Por su parte, metodológicamente, el estudio fué desarrollado de acuerdo a las siguientes etapas de desarrollo, a saber:

1. Etapa de inducción y acompañamiento: esta etapa corresponde al proceso de orientación pedagógica, inducción y acompañamiento previo a la realización del Test. Para ello, se realizó en primera instancia un Taller para abordar la estructura del Ensayo argumentativo, en cada Institución, a través de la plataforma Blackboard Collaborate de duración de 1 hora cronológica y posteriormente, se

implementó el test teniendo para ello los estudiantes 30 días para el desarrollo de este, y, fue aplicado durante el año 2021.

2. Etapa aplicación de test: esta etapa corresponde a la aplicación de un test constituido por un ensayo argumentativo que evalúa la argumentación escrita. En este sentido, el test evalúa en primer lugar, aspectos formales de la argumentación y el uso del lenguaje a través del uso de normas ortográficas, puntuales, acentuales y literales propias de la lengua materna (Español). En un segundo momento, se elabora un resumen del texto argumentativo. En un tercer momento, se evalúa la capacidad argumentativa a través de la utilización de argumentos propios sobre una temática asociada a la Educación Parvularia y su interacción con argumentos científicos. Finalmente, se consideran en el test la calidad de la información y robustez argumentativa utilizada para la elaboración de la argumentación escrita y la estructura y coherencia interna de la narrativa.
3. Etapa de análisis de la información: esta etapa tuvo como propósito realizar el proceso metodológico de análisis. Una vez, implementados los test estos fueron evaluados a través de una rúbrica con cinco niveles de desempeño (Excelente, Bueno, Regular e Insuficiente). Las que posteriormente, fueron vaciados a una matriz para finalizar en una etapa de análisis estadístico descriptivo.

En consecuencia, la implicancia de la mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos y la interpretación final es producto de la comparación e integración de resultados cualitativos y cuantitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014).

### **3. RESULTADOS**

Los datos analizados provienen de dos cursos de la carrera de Educación Parvularia, uno perteneciente a la Universidad de las Américas (UDLA) y otro perteneciente a la Universidad Andrés Bello (UNAB). Ambos cursos se componen en su totalidad por mujeres (14 UDLA, 26 UNAB) y su ciudad de origen corresponde a Santiago (Región Metropolitana) y Concepción (Región Biobío).

Las estudiantes del curso de UDLA estudian en modalidad diurna, mientras que las estudiantes de UNAB 18 estudian en modalidad vespertina (Santiago) y 8 en modalidad

diurna (Concepción). Para comprender de mejor manera el nivel de argumentación que tiene cada uno de los cursos, se procedió a segmentar de acuerdo con ciertos rangos de notas y se presenta a continuación:

**Tabla 1**

*Clasificación según rango de notas*

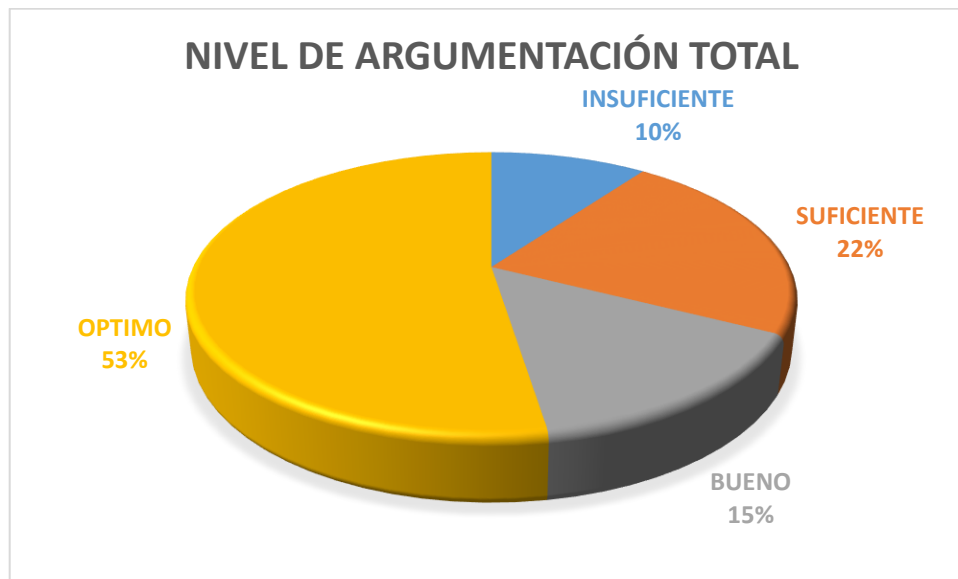
Categorías	Rango
Optimo	6,0 a 7,0
Bueno	5,0 a 5,9
Suficiente	4,0 a 4,9
Insuficiente	1,0 a 3,9

*Nota.* Elaboración propia

El panorama general presentado en ambos cursos evidencia un buen nivel de argumentación teniendo un 68% ; clasificado como óptimo y bueno.

**Figura 1**

*Nivel de argumentación estudiantes de Educación Parvularia.*

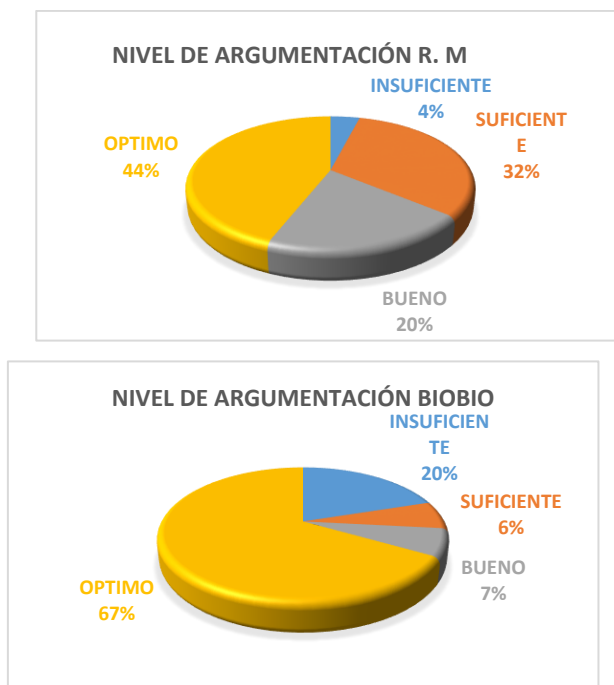


*Nota.* Elaboración propia

El análisis comparativo entre regiones evidencia que los estudiantes de la Región de Biobío presentan un nivel óptimo de argumentación que asciende a un 67% mientras que los estudiantes de la Región Metropolitana alcanzan solo a un 44% de logro. Sin embargo, en el caso de la Región del Biobío se presenta un mayor nivel de insuficiente con un 20% comparado con un 4% de los estudiantes de la Región Metropolitana

**Figura 2**

*Nivel de argumentación estudiantes de Educación Parvularia por región*

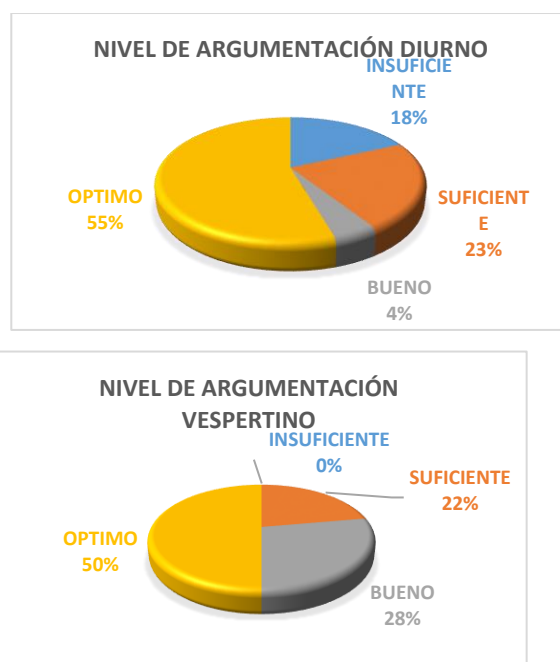


*Nota.* Elaboración propia

Al efectuar la comparación por el criterio jornada ( Diurna- Vespertina), se observa que la jornada diurna presenta un mayor nivel de desempeño que la vespertina, 55% y 50% respectivamente. Sin embargo, si consideramos el nivel óptimo y bueno, la jornada vespertina presenta un 78% mientras que la jornada diurna un 59%, esto se podría explicar debido a que aquellos alumnos vespertinos suelen tener mayor edad y experiencia laboral. Adicionalmente, se evidencia que los niveles insuficiente y suficiente son mucho menores en vespertino que en diurno.

**Figura 3**

*Nivel de argumentación estudiantes de Educación Parvularia por jornada.*

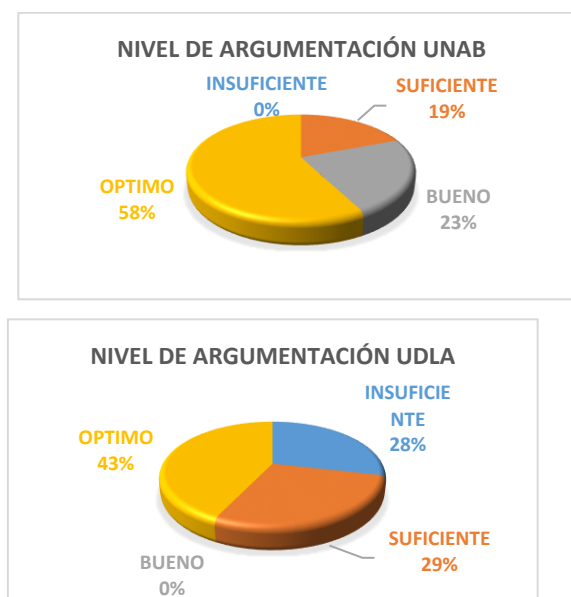


*Nota.* Elaboración propia

Al realizar el análisis comparativo por Universidad se puede notar que la Universidad B tiene entre el nivel òptimo y bueno un 82% en comparación con la Universidad que suma un 43% de logro.

**Figura 4**

*Nivel de argumentación estudiantes de Educaciòn Parvularia por Universidad.*

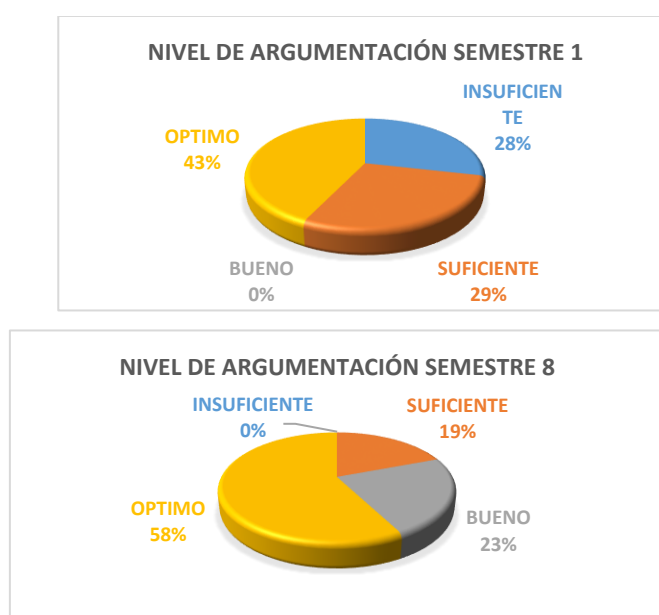


*Nota.* Elaboración propia

Finalmente podemos ver la comparación por semestre en la cual se puede evidenciar que el curso del semestre 8 tiene un 82% entre los niveles óptimo y bueno, en comparación con el semestre 1 que tiene un 43%. Esto se asemeja al análisis anterior debido a que el curso de semestre 8 corresponde al de la Universidad B y el de semestre 1 a la Universidad A.

**Figura 5**

*Nivel de argumentación comparativo estudiantes de Educación Parvularia*



*Nota.* Elaboración propia

Cabe señalar, como es de esperar, aquellos estudiantes de semestre 8 tienen un mayor nivel de argumentación que aquellos de semestre 1, ya que han generado un mayor conocimiento en los distintos cursos realizados en su formación.

#### 4. DISCUSIÓN

La argumentación, como estrategia de desarrollo, es necesario desarrollarla en la formación inicial docente. En este sentido, los datos entregados dan cuenta de la necesidad de fortalecer estrategias orientadas a desarrollar los argumentos de producción escrita. Así Larraín, Freire, Moretti, Requena & Sabat, (2015) sugieren que en el caso de la argumentación escrita, se puede afirmar que su desarrollo, si bien está íntimamente relacionado con la argumentación oral, depende también del manejo de lenguaje escrito general que tenga un hablante. En este sentido, la estrategia de elaboración de un Ensayo

argumentativo otorga la posibilidad de escribir, utilizando para ello, argumentos propios e integrando, complementariamente, en la producción escrita argumentos externos explicitados en la literatura utilizada que contribuye a la construcción del escrito; estos articulados, plantean ideas con mayor rigor científico y académico. Por ello, la escritura de una síntesis argumentativa a partir de la lectura de textos presenta visiones contrapuestas sobre un tema controvertido es adecuada para trabajar la competencia argumentativa (González, L, Cuevas, I, Mateos, M, 2015).

Así la argumentación tiene como propósito fundamental dar cuenta de la opinión que se tiene a partir de un punto de vista, mediante argumentos razonados que sostienen la postura planteada (Córdova, Velásquez, Arenas, 2016). De esta forma, la estrategia de utilizar en Ensayo argumentativo para la integración de saberes, el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo en la formación del profesorado se constituye como una estrategia que permite evaluar la robustez argumentativa y la integración de aspectos ligados al manejo de la lengua materna.

## **5. CONCLUSIONES**

El estudio realizado, concluye que el nivel de argumentación de los estudiantes de las dos universidades es bueno, obteniendo resultados del 80%. Solo un 20% no argumenta. Además, el estudio permite focalizar los esfuerzos para mejorar la argumentación de los estudiantes, según el nivel en que se encuentren, OPTIMO, BUENO, SUFICIENTE e INSUFICIENTE, mediante remediales que ataquen el problema del grupo, lo que implica beneficios como:

1. Diseño actividad remedial: se puede realizar el diseño de una herramienta focalizada en el problema que tenga el grupo de estudiantes en particular.
2. Ahorro de tiempo: ahorro de tiempo para docentes y alumnos. Docentes concentran su tiempo en pequeños grupos focalizados por la clasificación. Los alumnos ahorran tiempo utilizando el remedial adecuado y solo si lo necesitan.

Otros hallazgos importantes del estudio están relacionados con las variables demográficas de los alumnos, donde se observa que los estudiantes mayores obtienen mejores resultados en la evaluación de la argumentación. Esta variable explica los resultados obtenidos para los estudiantes diurnos y vespertinos, donde los estudiantes vespertinos obtienen resultados mejores. Y, por otro lado, explican los resultados por

universidad, donde la Universidad B obtiene mejores resultados de argumentación. Sin embargo, esto no significa que una universidad posee un proceso de enseñanza mejor, sino que depende de la variable edad. Es importante, por lo tanto, hacer una revisión de los modelos de enseñanza – aprendizaje de ambas instituciones para definir con claridad este resultado. Finalmente, explica los resultados obtenidos por el semestre que cursa el estudiante.

Si bien, los resultados son prometedores, hay instancias de mejora donde se puede seguir investigando para corregir las debilidades de la argumentación en los estudiantes, por ejemplo, la detección temprana de la misma.

## REFERENCIAS

- Córdova, A., Velásquez, M., Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *ALPHA*, (43) ,39-55. doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004.
- Figuroa- Vargas, A. (2021). Habilidades cognitivas de nivel superior: la argumentación como contenido para el desarrollo del pensamiento profundo en Estrategias para desarrollar habilidades del pensamiento en la Educación Superior Editorial Dykinson ISBN: 978-84-1377-261-5
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E. y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Hernández-Sampieri y Mendoza (2014).
- González, D. (2013). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23,11-34. [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Gonzalez\\_Munoz/publication/317099251\\_Funciones\\_ejecutivas\\_y\\_educacion/links/592600df0f7e9b99799040cc/Funciones-ejecutivas-y-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Gonzalez_Munoz/publication/317099251_Funciones_ejecutivas_y_educacion/links/592600df0f7e9b99799040cc/Funciones-ejecutivas-y-educacion.pdf)
- González, L, Cuevas, I, Mateos, M, (2015). Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiante. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, (39) 1, 49–83, <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>

Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M. y Sabat, B. (2015). ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, 43, 201-228. Facultad de Psicología Universidad Alberto Hurtado.

## CAPÍTULO 17.

### PROCESO DE ABSTRACCIÓN EN ESTUDIANTES CHILENOS DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Scarlette Lepe, Edgardo Aragú, Carlos Cid y Mónica Frenzel

#### 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades superiores en estudiantes universitarios es un desafío constante al que las instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales, se ven enfrentadas. Los programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera no se quedan ajenos a este. Además, el desarrollo de estas habilidades es cada vez más valorado por la sociedad. (González-Murillo et al., 2017).

La razón principal por la cual se intenta desarrollar estas habilidades es la búsqueda de soluciones a problemas complejos a los que el estudiante se puede ver enfrentado (López y Whittington, 2014).

Por más de una década, en lo que respecta a educación, el concepto Pensamiento Crítico, una de las habilidades del pensamiento superior, ha sido el invitado estelar cuando se debate la importancia del mismo y su incorporación al currículo nacional. El profesorado y los actores involucrados en la enseñanza y aprendizaje han dado cuenta de la importancia del uso y el desarrollo de las habilidades de raciocinio de sus estudiantes, lo que en definitiva los lleve a cuestionar, repensar, dudar, comparar, desechar y aceptar lo que escuchan y leen.

De acuerdo a Chelsa y Orr (2010), el pensamiento crítico se define como el proceso que utiliza la razón para discernir lo que es verdadero o lo que es una falsedad, tanto en un contexto escrito como hablado. Y agregan, que tanto el pensamiento crítico como el raciocinio se implementan simultáneamente para, de esta manera, permitir a quienes los desarrollen el tomar buenas decisiones y resolver problemas de manera efectiva.

Estudios recientes sobre el estudio de una segunda lengua, sugieren un vínculo que se correlaciona positivamente con las habilidades cognitivas como la conciencia metalingüística, habilidades metacognitivas, mayor flexibilidad cognitiva y habilidades de razonamiento abstracto. Además, comentan que estudiantes avanzados en segunda lengua pueden tener mejor rendimiento académico en comparación con estudiantes monolingües (Sehic, S., 2017).

El estudiante de pedagogía en inglés, futuro profesional de la educación, necesita desarrollar las habilidades de abstracción que le permitan plantearse críticamente frente a situaciones de diferente índole, por ejemplo, educativas, de convivencia escolar, de clima organizacional, etc. y, además, necesita razonar calmadamente antes de tomar decisiones. De aquí la vital importancia de desarrollar en él o ella la abstracción, pensamiento crítico, entre otras habilidades del pensamiento superior.

Con el fin de jerarquizar las habilidades a desarrollar por los estudiantes, los docentes hoy en día utilizan la taxonomía de Bloom para definir los objetivos de aprendizaje y así promover la adquisición de ciertas habilidades en nuestros estudiantes. Dicha taxonomía proviene de Benjamín Bloom en 1948, actualizada en más de una oportunidad, y desde entonces se ha transformado en un marco referencial para los docentes ya que está compuesta por habilidades, las cuales se dividen en tres niveles: habilidades de nivel inferior (recordar, comprender), habilidad de nivel intermedio (aplicar) y habilidades de nivel superior (analizar, evaluar, crear) ya que requieren un nivel cognitivo de nivel superior (Janse et al, 2014), siendo estas últimas las más complejas de alcanzar hoy en día por los estudiantes y a las cuales las instituciones educacionales intentan poner énfasis. La finalidad de esta taxonomía es que los estudiantes pasen progresivamente por todos los niveles a lo largo de su formación hasta alcanzar aquellas habilidades de orden superior las cuales indican un nivel alto de conocimiento y que les permitirá a ellos enfrentarse de mejor manera a nuevos desafíos.

Una de las habilidades superiores es la Abstracción. Dicha habilidad es un proceso en que el estudiante identifica patrones con el fin de responder a estímulos que recibe del mundo globalizado (Aravena-Gaete et al., 2020). Desarrollar en el estudiante la abstracción es relevante ya que le permite organizar y utilizar la información con prontitud (Marzano y Pickering, 2005). Basado en esto, Rojas (2017) establece que el pensamiento abstracto posibilita cambiar de un punto de vista a otro de una forma voluntaria, dividiendo el todo en partes y analizando diferentes perspectivas de una misma situación.

De acuerdo a Tapasco (2017), la abstracción se basa en dos aspectos: la eliminación de información innecesaria y la generalización de contenido y la búsqueda de patrones. Por lo tanto, la aplicación de este proceso garantiza el desarrollo de habilidades de razonamiento y el desarrollo de pensamiento significativo (Aravena-Gaete et al., 2020).

En conclusión, la abstracción es una herramienta primordial para extender y refinar conocimiento debido a que permite al estudiante relacionar contenido que les puede

parecer diferente. Este proceso le facilita analizar diferencias y similitudes entre conceptos que ellos estén estudiando, ayudándole a reconocer patrones similares entre información conocida y desconocida (Aravena-Gaete et al., 2020).

## **2. TRABAJOS RELACIONADOS**

Estudios cualitativos demuestran que el estudio de una segunda lengua, mejora la obtención de habilidades superiores, pero depende estrechamente del tipo de actividad que se realice y el interés mostrado por los estudiantes (Benjelloun y El, 2019)

Véliz y Véliz-Campos (2019) explican la importancia de aplicar actividades de pensamiento superior, en este caso, el pensamiento crítico, en las asignaturas de inglés como L2, y proponen tomar medidas para rediseñar los programas de asignaturas que incluyan actividades y o metodologías que ayuden a mejorar el pensamiento.

Comparaciones en las desigualdades de los programas de estudio según su exposición, alta exposición y baja exposición del idioma en función de su competencia y regulación de los contenidos, muestran que una alta exposición desencadena mejores resultados en las habilidades de pensamiento de orden superior (Llinares y Evnitskaya 2021).

Sehic (2017), mediante la utilización de la prueba MANOVA, para una muestra de 80 estudiantes, mide los dominios de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en los estudiantes que aprobaron y no aprobaron cursos de segunda. Se demostró que no hay una diferencia significativa entre el desempeño de los dos grupos, sin embargo, el promedio de las calificaciones resulta mayor en estudiantes que aprobaron los cursos.

Baranovska et al. (2020), demuestran como mejora el pensamiento crítico en los cursos de Inglés, como L2. Los resultados muestran que el 91% de los estudiantes mejoró sus habilidades en la adquisición del idioma y habilidades de pensamiento crítico, 76% diferenciando información, 62% categorizando información, 85% comparando información, 87% estimando información y 91% analizando y sintetizando información.

Soodmand et al. (2017) y Ünaldı y Yüce (2020) investigan la relación entre pensamiento crítico y la capacidad de escritura en inglés de los estudiantes de lengua Ingles, L2. Con una muestra de 104 estudiante, el estudio demuestra una correlación significativa. Además, un análisis de regresión múltiple revela que, el pensamiento crítico, análisis y evaluación resultaron ser los predictores más importantes de la capacidad de escritura.

Este escrito muestra un estudio cuantitativo e innovador del análisis de la abstracción mediante la utilización de una herramienta evaluativa que contempla preguntas y respuestas basados en el proceso de abstracción descritos por Marzano et al. (2005) y Beas et al. (2014).

### **3. MÉTODO**

Se aplica en test de evaluación de la abstracción, propuesto y validado por Aravena-Gaete et al. (2020), considerando una muestra por conveniencia. Se evaluó la perspectiva o análisis, la síntesis, la elaboración de una pregunta, la rotulación y la propuesta de un título. La muestra consideró a 81 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés para la Enseñanza Básica y Media de la Universidad Nacional Andrés Bello. Los estudiantes son de género femenino y masculino.

#### **3.1. Instrumento**

El instrumento propone dos definiciones de pensamiento crítico de autores, una de ellas es propuesta por Paul y Elder (2003) y otra por Phan (2010), ambas frecuentemente utilizadas en la literatura en la ejecución de este tipo de instrumentos. Los estudiantes desarrollan las fases del proceso de evaluación: 3 preguntas por cada fase del proceso excepto en la propuesta del título que solo considera una pregunta. Las respuestas son evaluadas de 1 a 4 (1: deficitario; 2: satisfactorio; 3: Bueno; 4: Óptimo). Para cálculo de la abstracción se basa el promedio simple de las respuestas.

Además, de la herramienta de evaluación, se realizan preguntas demográficas a los estudiantes, para luego desarrollar un análisis descriptivo de la muestra.

##### **3.2.1. Procedimiento**

Los resultados y datos del instrumento de evaluación son ingresados a una base de datos para su manipulación y análisis. Además, la base de datos es limpiada de información inexacta y ésta es normalizada.

Este estudio considera el análisis de la Perspectiva y la Abstracción. Para la perspectiva se consideran los resultados del análisis, y para la abstracción se consideran los resultados de la síntesis (preguntas 1 a 3), de la elaboración de preguntas, la rotulación y la propuesta del título (preguntas 4 a 13).

Luego, mediante un análisis descriptivo gráfico, se muestran los resultados de las variables demográficas de los estudiantes contrastándolos con los resultados de la herramienta de evaluación.

**Variables de entrada provenientes del test:**

- Tiempo: Tiempo de respuesta
- Edad: Edad de los evaluados
- Género: Femenino y Masculino
- Semestre: Semestre que cursa en la carrera
- Tipo de colegio: Particular, Subvencionado o Estatal
- Primera generación en estudiar en la universidad
- Evaluación Perspectiva/Síntesis: Preguntas 1 a 3
- Evaluación Abstracción: Preguntas 4 a 13

**Variables de Salida:**

Perspectiva:

$$\overline{X}_P = \text{Promedio (Variables de Entrada)}$$

$$\overline{X}_P = \begin{cases} \text{Deficitario,} & 1 \leq \overline{X}_P < 2 \\ \text{Satisfactorio,} & 2 \leq \overline{X}_P < 3 \\ \text{Buena,} & 3 \leq \overline{X}_P < 3,5 \\ \text{Óptima,} & 3,5 \leq \overline{X}_P \leq 4 \end{cases}$$

Abstracción:

$$\overline{X}_{AB} = \text{Promedio (Variables de Entrada)}$$

$$\overline{X}_{AB} = \begin{cases} \text{Deficitario,} & 1 \leq \overline{X}_{AB} < 2 \\ \text{Satisfactorio,} & 2 \leq \overline{X}_{AB} < 3 \\ \text{Buena,} & 3 \leq \overline{X}_{AB} < 3,5 \\ \text{Óptima,} & 3,5 \leq \overline{X}_{AB} \leq 4 \end{cases}$$

**4. RESULTADOS**

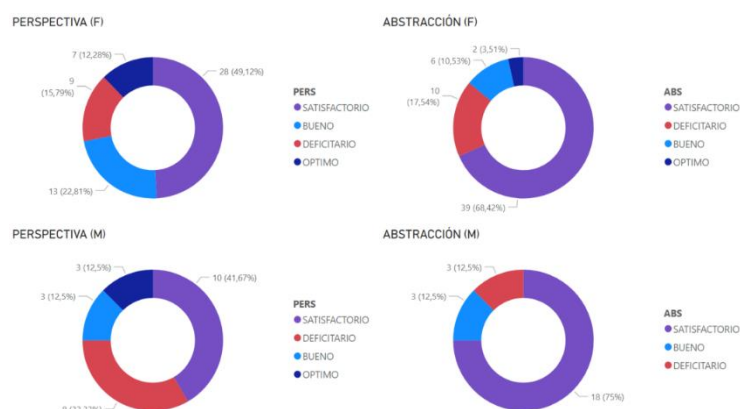
El análisis descriptivo se compone de las visualizaciones de los resultados obtenidos por los estudiantes (Perspectiva y Abstracción) en contraste con las variables demográficas. Se observa que los estudiantes tienen mejores resultados en la perspectiva que en la abstracción. Esto se explica porque la perspectiva es una de las primeras fases del proceso de abstracción. Del total, podemos observar buenas cifras en ambos

resultados. En relación a la perspectiva, un 79% de los estudiantes evidencia tenerla en cierto grado; en cuanto a la abstracción, un 84% evidencia desarrollo de ésta.

Se puede observar en la figura 1 la distribución de niveles de perspectiva y abstracción para género femenino y masculino, respectivamente. Respecto a la perspectiva, se observan resultados similares. Por otro lado, para la abstracción se puede observar que los estudiantes de género femenino muestran un mejor desarrollo de ésta.

**Figura 1**

*Distribución Niveles de perspectiva y abstracción para Género*



*Nota.* Elaboración propia.

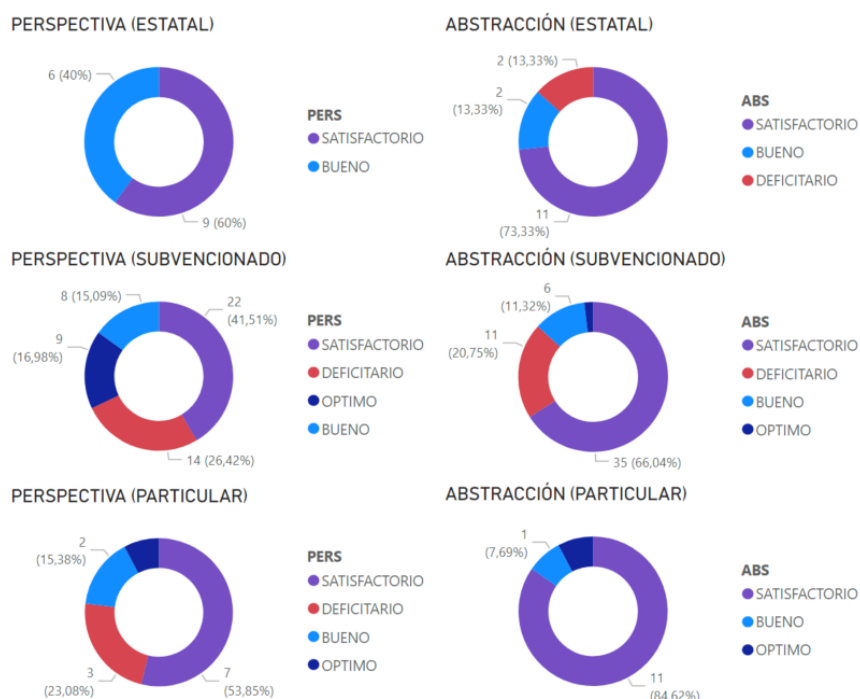
La distribución de niveles de perspectiva y abstracción para la edad, separados en los siguientes rangos: 17 a 20 y 20 a 30 años, respectivamente. Respecto a la perspectiva, se observan resultados muy similares, en cambio para la abstracción se puede observar que los estudiantes entre 17 y 20 años presentan un 5,6% de óptima abstracción y los de 21 a 38 años un 0%. Los estudiantes de 17 a 20 años presentan un mayor problema de abstracción con un 22,2% de abstracción deficitaria y los de 21 a 38 años un 11,1.

En la figura 2, se muestra la distribución de niveles de perspectiva y abstracción para el tipo de colegio donde estudió el alumno: Estatal, Subvencionado y Particular, respectivamente. Respecto a la perspectiva, los colegios subvencionados y particulares obtienen resultados similares y buenos, mientras que los estudiantes que provienen de colegios estatales obtienen resultados deficitarios para la perspectiva. En el caso de la abstracción, los colegios estatales y subvencionados obtienen similares resultados, sobresaliendo mínimamente los establecimientos subvencionados. En ambos los resultados no son los mejores llegando a un promedio de satisfactorio. En cambio, los estudiantes provenientes de colegios particulares muestran buenos resultados, donde todos poseen algún grado de abstracción.

La distribución de niveles de perspectiva y abstracción para el semestre que cursa el estudiante en la carrera, la perspectiva tiene resultados similares para estudiantes de ambos rangos de semestre, notando una mejora en los estudiantes de quinto al octavo semestre. Al igual que el comportamiento de la perspectiva, la abstracción mejora en los estudiantes con mayor avance en su itinerario formativo.

**Figura 2**

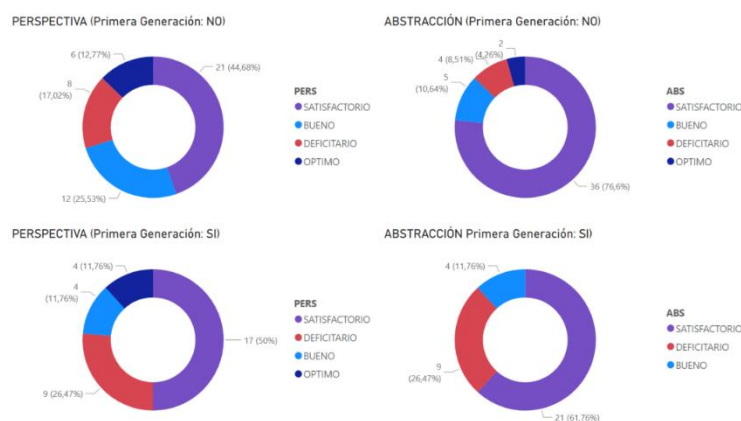
*Distribución Niveles de perspectiva y abstracción para el tipo de colegio*



Nota. Elaboración propia.

**Figura 3**

*Distribución Niveles de perspectiva y abstracción para estudiantes de primera generación en ingreso a la Universidad*



Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes de primera generación en ingresar a la universidad obtienen resultados más bajos que los estudiantes que tienen padres universitarios (ver figura 3). La perspectiva en estudiantes de primera generación es de un 26,6% en la clasificación DEFICITARIO, en cambio para los otros estudiantes es de un 17%. Para la abstracción, en los alumnos que no son primera generación, los resultados en la calificación OPTIMA es de un 4,3% comparado al 0% de los alumnos de primera generación. También se puede observar en la clasificación DEFICITARIO que los alumnos de primera generación obtienen un 26,5% comparado al 8,5% de los estudiantes con padres universitarios.

## **5. DISCUSIÓN**

De los resultados generales se muestra que la abstracción es más difícil de conseguir que la perspectiva, que corresponde a lo planteado en el proceso de abstracción propuesto por Marzano et al. (2005), y Beas et al. (2014). Se muestra que la edad y el avance curricular tiene una correlación positiva respecto a sus resultados. Las habilidades de pensamiento, la perspectiva y abstracción, mejoran con el paso del tiempo en un ambiente universitario. Por otro lado, también aparecen hallazgos que demuestran i) las condiciones en la educación chilena, por ejemplo, los mejores resultados, con una brecha importante proviene de los alumnos que estudiaron en colegios particulares. Y ii) la importancia de que los padres hayan pasado por un proceso de formación en la enseñanza superior, donde los resultados muestran que los estudiantes de primera generación de ingreso a la universidad alcanzan resultados más bajos que aquellos estudiantes provenientes de familias con estudios universitarios.

## **6. conclusiones**

En el análisis de los instrumentos podemos observar cómo ciertas variables influyen en el desarrollo óptimo de la abstracción en los participantes de este estudio.

En primer lugar, el género femenino obtuvo un mayor desarrollo de la abstracción comparado con sus pares masculinos. Por otro lado, se puede observar que el grupo de estudiantes de mayor edad (21-38 años) presenta un desarrollo superior del nivel de abstracción en comparación a los estudiantes más jóvenes.

En relación al tipo de establecimiento educacional del que provienen los participantes, es posible concluir que el nivel de abstracción es mayor en aquellos que se educaron en establecimientos particulares en comparación a aquellos que realizaron sus estudios en colegios estatales y subvencionados.

Podemos observar, que el nivel de abstracción de los estudiantes tiene directa relación con el avance en su itinerario formativo, es decir, mientras más semestres hayan cursado, mayor será la capacidad de abstracción.

Finalmente, si se considera la variable de nivel de estudios de los padres de los estudiantes, se puede observar que aquellos alumnos de padres con formación universitaria poseen un mayor nivel de abstracción que aquellos estudiantes de padres sin estudios superiores.

## REFERENCIAS

- Aravena-Gaete, M.; Campos-Soto, M.N.; Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Learning Strategies at a Higher Taxonomic Level in Primary Education Students in the Digital Age. *Sustainability*, 12, 9877. <https://doi.org/10.3390/su12239877>
- Baranovska, L., Morska, L., Simkova, I., & Zasluzhena, A. (2020). Enhancing critical thinking skills of future language scholars in pedagogical courses. *Advanced Education*, 7, 14, 91-99.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2014). Enseñar a pensar para aprender mejor. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Benjelloun, M., & El, K. (2019). Bloom's Taxonomy and Moroccan Children's Vocabulary and Critical Thinking Skills Development. *Arab World English Journal*, 10, 3, 342-352.
- García, E. (2001). ¿Que Qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor. *Byblios*.
- González-Murillo, L.A., Cárdenas-Galindo, J.A. y Arellano-González, J.C. (2017). Desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior a través de actitudes de desempeño. *Revista electrónica anfei digital*, (6), 1-9. [www.anfei.org.mx/revista](http://www.anfei.org.mx/revista).
- Jaramillo-Naranjo, L.M. y Puga-Peña, L.A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 31-51. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Llinares, A., & Evnitskaya, N. (2021). Classroom Interaction in CLIL Programs: Offering Opportunities or Fostering Inequalities?. *Tesol Quarterly*, 55, 2, 366-397.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro. Jalisco, México: ITESO.
- Murray, J.W. (2014). Pensamiento y metacognición de orden superior en el aula de educación básica de primer año: un estudio de caso sobre el uso de borradores

- codificados por colores. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 56-69.  
<https://doi.org/10.1080/23265507.2014.964297>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Tomales: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22, 2, 284-292.
- Rojas, J. (2016). El pensamiento Abstracto a partir de la interdisciplinariedad de las Matemáticas. *La Educación Matemática como Herramienta en el Desempeño Profesional Docente*. *Eco matemático*, 8(1), 51-53.
- Sehic, S. (2017). College-Level Second Language Courses and Creative Thinking Skills: An Ex Post Facto Study. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 1, 7, 119-142.
- Soodmand, A. H., Movassagh, H., & Radi, A. H. (2017). The interrelationship among critical thinking, writing an argumentative essay in an L2 and their subskills. *Language Learning Journal*, 45, 4, 419-433.
- Ünalđı, I., & Yüce, E. (2020). The Relationship Among Vocabulary Size, Grammar Proficiency, and Critical Thinking Skills of Adult Language Learners. *Adult Learning*.
- Veliz, L., & Veliz-Campos, M. (2019). An interrogation of the role of critical thinking in English language pedagogy in Chile. *Teaching in Higher Education*, 24, 1, 47-62.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society a: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366, 3717e3725. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>.

## CAPÍTULO 18.

### EL RECONOCIMIENTO Y GESTIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LAS COMPETENCIAS PLANTEADAS EN EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Daniela Musicco Nombela , María José Gato Bermúdez , Celia Rangel-Pérez , Cristina Ruiz-Alberdi Fernández

#### 1. INTRODUCCIÓN

Estamos a punto de cumplir dos años desde el inicio de la última gran revolución educativa a nivel mundial y se tienen ya suficientes datos para realizar nuevos estudios sobre temas tan importantes como la repercusión emocional que ha conllevado todo este gran cambio sufrido, por ejemplo, por el profesorado universitario en escasos 24 meses. Desde esta perspectiva planteamos cómo la dificultad en la gestión de las propias emociones de los docentes ha influido en su propio bienestar y ha podido repercutir en su capacitación docente y profesional. También habría que resaltar que dicha situación no ha supuesto una disminución en el empeño y dedicación heroica que han desarrollado los/as docentes durante el confinamiento y la semipresencialidad, sino que en muchos casos (Ramos-Huenteo et al., 2020) los/as profesores/as se convirtieron en auténticos apoyos de los estudiantes, así como de sus familias, que ha ido mucho más allá de la formación pedagógica y de su rol.

De ahí que nos planteamos que, si los profesores/as no habían recibido la suficiente formación en estas competencias sociales y emocionales y si, a la situación límite que se ha vivido, se le añade la falta de formación en competencias digitales. Porque parece razonable intuir el nivel de ansiedad y estrés que han padecido y que disminuyó con la llegada de cierta normalidad con la educación semipresencial y la vuelta a las aulas, aunque fuese con cierta peculiaridad a través de escenarios mixtos (*online* y *offline*). El mundo de las emociones lo han investigado autores como Bisquerra (2016), que siempre ha tratado de acercarse a las personas para ayudarles a esclarecer esta problemática diseñando una formación para el profesorado estableciendo unas competencias, él mismo parte de que: “cuando dos personas se encuentran y uno pregunta «¿cómo te sientes?», muchas personas se limitan a responder «Bien». Pero hay otras personas capaces de matizar más y pueden responder: satisfecho, entusiasmado, alegre, enamorado, feliz, indignado, ansioso, triste, decepcionado, frustrado, etc.” (p. 5). Esta es

la pregunta que hemos hecho a los docentes en esta investigación siguiendo las directrices de Bisquerra (2016) con una metodología muy sencilla, pero extremadamente eficaz, de apuntar en una lista las emociones, agruparlas por familias positivas y negativas, teniendo muy en cuenta que negativa no significa malo: “hay que dejar claro que todas las emociones son buenas. El problema está en lo que hacemos con las emociones. Cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás” (p.24).

Esta investigación se centra en analizar la evolución de las emociones de los docentes universitarios durante la reciente aplicación masiva de las nuevas tecnologías, en dos momentos enmarcados dentro de la pandemia a causa del COVID-19 con el uso forzado de las TIC en la enseñanza universitaria, es decir, en el momento de confinamiento estricto y el posterior momento de semipresencialidad. Queremos identificar esas reacciones emocionales del profesorado universitario ante la adopción urgente y generalizada de las TIC y tratar de contrastar si se trata de reacciones muy dispares, cuyas diferencias pueden ser significativas y en base a qué parámetros puede estar generándose dicha supuesta heterogeneidad entre el curso 2019-2020 y el 2020-2021. De ahí que la hipótesis (H1) de este trabajo sea que, *ante un momento de cambio de metodología de enseñanza por el uso obligado de las TIC, los docentes universitarios se han adaptado para superar los primeros momentos negativos a nivel emocional, relevándose distintas reacciones adaptativas, creándose supuestas diferencias significativas entre los cursos 2019-2020 y 2020-2021 cuyo origen había que tratar de identificar.*

Para generar evidencias que permitan responder al objetivo de esta investigación y contrastar la hipótesis, se enmarcó el trabajo en todo el territorio español, se preguntó a 359 docentes universitarios de 32 centros públicos y privados que impartieron clase en España en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, cómo se sintieron desde su papel de docente ante esta situación histórica que estamos viviendo. La novedad de este trabajo reside en analizar el estado anímico de un colectivo docente específico, como es el universitario, que tuvo que adaptarse rápidamente a una nueva situación marcada por la tecnología para poder seguir ejerciendo la enseñanza. Para ello, el presente trabajo se estructura del siguiente modo, en primer lugar, se hace un repaso de la literatura relacionada con las emociones; después se muestran los principales resultados de la investigación realizada; y se termina con las conclusiones y discusión.

### **1.1. El factor emocional del profesorado universitario como indicador fundamental del nuevo paradigma educativo**

La práctica educativa se desarrolla a través de las relaciones humanas entre los/as profesores/as, los/as alumnos/as y toda la comunidad educativa. En este espacio, a veces, hay conflictos, algunos están motivados por dichas relaciones y otros, por causas externas a dicha comunidad como, por ejemplo, nuevos planes educativos, presión burocrática, etc. Esta situación genera en el/la profesor/a cierta ansiedad y estrés. Martínez-Otero (2003, p. 13) define el estrés como: “una elevada tensión psíquica producida por situaciones de esfuerzo excesivo, preocupación extrema o grave sufrimiento. El agobio que experimenta la persona desencadena diversas reacciones psicofisiológicas que preparan al organismo para responder o adaptarse a las exigencias”.

Los docentes se enfrentan a un mundo cada vez más cambiante y esto supone un reto que: “Tiene que ver con la consideración del hecho de enseñar y aprender como un acto que cobra sentido en la relación, en el contacto humano, y que tiene que ver, fundamentalmente, con cómo se articula dicha relación dentro del aula” (Fernández-Palomero, 2009, p. 146). Esta reflexión se escribía antes de la llegada de la pandemia mundial COVID-19, porque ya se vislumbraba que vendría un cambio, aunque nunca se pensó que iba a ser de tal virulencia como ha sido la irrupción digital generalizada por el confinamiento mundial en la primavera de 2020, donde, además, el contacto humano se transformó en distancia social.

Profesores/as y alumnos/as pasaron de forma masiva a la ya anticipada por Turkñey *Vida en la pantalla* (1995), donde Internet y las plataformas sustituyen la presencia corpórea, sólida, con una especie de simulacro de identidades fragmentadas que se adhieren a la *modernidad líquida* también vaticinada por Bauman (2000). Los jóvenes más adaptables al cambio y a las nuevas tecnologías, por un lado, pero más impacientes por otro, han obligado a los docentes a enfrentarse a una crisis educativa diferente a las del pasado. El uso cada vez mayor de las TICs y la aparición de fórmulas como los MOOC, ya golpeaban la “esencia misma de la idea de educación: en la modernidad líquida, la solidez de las cosas y de los vínculos humanos son interpretados como una amenaza. Los compromisos a largo plazo auguran un futuro lleno de obligaciones; el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2005, p. 28). En este panorama las TICs, las nuevas plataformas o los programas de *software* requieren una actualización constante proporcionada al “encogimiento del lapso de vida del saber”. En este mundo cambiante cuesta incluso

justificar la necesidad y beneficio de transmitir de maestros/as a discípulos/as unos conocimientos que no parecen perdurables (Bauman, 2013).

El año 2020 ha exacerbado el cambio vaticinado e incipiente a mediados de los años 90 y acelerado un proceso en acto. La mayoría de los/as profesores/as, hasta ese momento, impartían su docencia con un nivel de competencia social relacional y emocional que habían ido aprendiendo con la experiencia, muchas veces sin una preparación anterior. “Desde una perspectiva humanista, la competencia social y emocional se relaciona con la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomar conciencia de ella y generar los procesos de cambio que libremente se elijan” (Fernández-Palmero, 2009, p.147). Cuando irrumpe la pandemia y se llega al confinamiento generalizado a nivel mundial en marzo de 2020, los/as profesores/as universitarios/as deben de la noche a la mañana poner en práctica nuevas herramientas, nuevas técnicas y metodologías que son indispensables para seguir garantizando la educación. Esta transformación ha ocurrido de forma muy dispar según los países, pero en el contexto de este trabajo, en España, se puede constatar que las universidades a más o menos velocidad, cambiaron a un nuevo modelo a distancia todo su contenido formativo.

En España, UNICEF (2020) realizó una encuesta a 396 docentes españoles al comienzo del confinamiento para ver cómo se gestionaba la labor educativa ante la emergencia y los resultados fueron muy positivos en cuanto a coordinación entre docentes y colaboración con las familias, en los casos de falta de acceso a la web en algunos pueblos remotos, a través de fotos con el WhatsApp enviaban las tareas que los alumnos desarrollaban en papel y las respondían. Los/as profesores/as han visto su rol multiplicado en múltiples funciones que, quizás, nunca pensaron que iban a tener que desarrollar y aplicar. La falta de preparación en educación emocional y formación digital agravado por la situación ambiental y familiar de miedo y angustia ante la preocupación y fallecimientos cercanos, generaron esa ansiedad

Martínez-Otero (2003) añade como causa de estrés y ansiedad de los/as profesores/as, la sobrecarga de tareas, el deterioro de las relaciones humanas, la multiplicidad de roles, la tecnificación de la enseñanza y la inseguridad laboral. Sin embargo, podemos observar que todos estos motivos confluyeron a la vez en un período de tiempo determinado y generalizado para todos los docentes, excepto uno, el deterioro

de las relaciones humanas, que se fortaleció como nunca se había visto anteriormente, a pesar de la distancia social.

No olvidemos que la fascinación tecnológica que ha convertido el propio conocimiento y la ciencia en “tecnociencia” (Agazzi, 2020) está comenzando a advertir sus limitaciones y peligros invirtiendo aparentemente el orden, confiándose a la tecnología la capacidad de generar conocimiento y no a la ciencia la capacidad de obtener conocimientos capaces de desarrollar la tecnología. Aplicado a la educación el uso de las TICs no ha sido más que un vehículo que ha posibilitado el garantizar el aprendizaje en ciertos lugares del planeta, pero ha sido la propia fuerza y voluntad humana la que lo ha hecho realmente posible superándose las dificultades incluso en sitios donde la tecnología no podía ser usada.

De esta forma, debemos plantear el mérito del profesorado durante estos dos cursos, 2019-2020 y 2020-2021, tan complicados y quizás, planificar más formación al profesorado para evitar tantas situaciones de malestar. Como ratifica Bisquerra (2018), “en general, el profesorado no ha recibido una formación inicial o continua en educación emocional y son los primeros que la necesitan para poder contribuir al desarrollo de competencias emocionales en el alumnado” (p.2). Pese al optimismo tecnológico de investigadores y doctores como Fernández-Enguita (2020) en su texto, *El virus, ese gran innovador*, las TICs son un mero medio y no deben transformar la educación en un espectáculo. Porque la educación está orientada para la vida, pero para la vida real y esta realidad que nos está tocando vivir hay que afrontarla con la mayor formación posible, porque contamos con todo el potencial humano que los docentes han demostrado que poseen.

## 2. MÉTODO

La presentación investigación se basa en una explotación específica de dos trabajos de campo realizados en dos momentos diferentes (curso 2019 – 2020 y curso 2020 – 2021) a raíz del uso masivo y forzado de las TIC en las universidades españolas provocado por la COVID-19, tanto públicas como privadas. La muestra de conveniencia está formada por un total de 359 docentes universitarios de Universidades públicas y privadas españolas. En primer lugar, 114 docentes universitarios participaron en el estudio del curso 2019 – 2020 respondiendo a la pregunta libre “¿Cómo te has sentido como profesor/a durante el confinamiento?”, y cuyo trabajo de campo se realizó en agosto de 2020. El segundo momento de análisis contó con la participación de 245 docentes que

respondieron a la pregunta libre “¿Cómo te has sentido como profesor/a durante las clases semipresenciales?”, durante el mes de marzo de 2021. El análisis de los datos de ambos momentos del estudio se realizó con el programa SPSS (versión 27) durante el mes de julio de 2021.

### 3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de los dos momentos de análisis de esta investigación. Primeramente, se presentan los principales ítems que los docentes expresaron libremente al preguntarles sobre sus emociones durante el confinamiento y durante las clases semipresenciales.

Tabla 1. Emociones reconocidas y expresadas por el profesorado encuestado

Sentimiento	Curso 2019 – 2020 (confinamiento)	Curso 2020 – 2021 (semipresencialidad)
<b>Sensación de Reto de Autoformación</b>	6,1%	1,2%
<b>Preocupación</b>	,9%	5,4%
<b>Comodidad</b>	,9%	11,2%
<b>Ansiedad por exceso de trabajo</b>	28,1%	2,5%
<b>Altibajos emocionales</b>	3,5%	4,1%
<b>Agobio Intenso</b>	1,8%	1,7%
<b>Satisfacción</b>	2,6%	2,1%
<b>Sentimientos de abandono por parte de las Instituciones</b>	3,5%	,8%
<b>Cansancio extremo</b>	3,5%	,4%
<b>Sensación de reto adaptativo</b>	4,5%	4,1%
<b>Ansiedad</b>	7%	2,5%
<b>Tristeza</b>	3,5%	1,7%
<b>Impotencia</b>	,9%	2,5%
<b>Aislamiento Soledad</b>	4,4%	10,7%
<b>Agotamiento mental intenso</b>	,9%	3,3%

<b>Miedo Incertidumbre</b>	2,6%	1,7%
<b>Motivación</b>	,9%	2,1%
<b>Bien emocionalmente</b>	7,9%	28,9%
<b>Profesor/a Multitarea</b>		1,2%
<b>Frustración</b>		3,3%
<b>Oportunidad de crecer</b>		,4%
<b>Limitación en la enseñanza</b>		2,5%
<b>Dificultad para valorar y hacer seguimiento a los alumnos</b>		1,7%
<b>Alienado</b>		1,7%
<b>Infravalorado</b>		,8%
<b>Valores perdidos</b>	,9%	1,2%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Del análisis del gráfico anterior podemos extraer los siguientes resultados:

- El curso 2019 – 2020 fue un curso complicado a nivel emocional para los docentes en España donde se experimentaron, principalmente, emociones negativas ante el confinamiento y el uso obligado de las TIC.
- El sentimiento que más predominó durante el curso 2019 - 2020 fue la ansiedad por el exceso de trabajo ante una situación excepcional que forzó a los docentes a usar las TIC para poder seguir impartiendo clase.
- El curso 2020 – 2021, caracterizado por la semipresencialidad en las aulas universitarias, fue más positivo donde predominó el sentimiento generalizado de bienestar y de comodidad ante la nueva situación.
- Los sentimientos negativos durante el curso 2020 – 2021 también salieron en los resultados, pero de forma mucho más diluida, siendo el sentimiento de soledad el que más predominó entre el colectivo de docentes universitarios.
- Ambos cursos destacan por haber sido momentos de grandes altibajos a nivel emocional para los docentes universitarios con emociones de tristeza y miedo.
- El sentimiento de estar ante un reto que requería una adaptación por parte de los/as profesores/as con su consecuente motivación estuvo presente en los dos momentos de análisis de este trabajo de forma similar.

#### 4. DISCUSIÓN

En cuanto al análisis de la *evolución de las emociones de los docentes universitarios en dos momentos enmarcados dentro de la pandemia a causa del COVID-19 ante el uso forzado de las TIC*, podemos afirmar que de los sentimientos negativos generalizados se pasaron a los positivos. Siendo las emociones de ansiedad y miedo las más predominantes durante el confinamiento en el curso 2019 – 2020. Por otra parte, el curso 2020 – 2021 destacó por ser un curso con emociones positivas gracias a una semipresencialidad en las aulas que permitió que los docentes se sintieran mejor anímicamente. Sin embargo, el agotamiento se hizo mucho más patente en el curso 2020-2021 dado que lógicamente como ante cualquier situación de gran alerta y estrés, después sobreviene el cansancio una vez ya superado el primer momento de amenaza y peligro (Tabla 1).

También hay que destacar que la sensación de aislamiento creció en el 2020-2021 y esto puede también ser debido a que una vez superado ese momento de extrema necesidad en el que cada profesor/a en solitario, como individuo debía “achicar agua” para que el barco no se hundiera, una vez superado el primer curso 2019-2020 y permaneciendo las restricciones de no convivencia entre profesores se ha sentido más el desgaste del estar trabajando en solitario (Tabla 1). Reseñable es el hecho que en todo el tiempo 2019-2020 y 2020-2021 los/as profesores/as han mantenido de forma sostenida el trabajo y empeño viviéndolo como un reto adaptativo (Tabla 1).

La hipótesis (H1) de este trabajo se confirma porque, efectivamente, *ante un momento de cambio de metodología de enseñanza por el uso obligado de las TIC, los docentes universitarios se han adaptado para superar los primeros momentos negativos a nivel emocional*. Cual *Ave Fénix* los docentes universitarios consiguieron resurgir y afrontar la situación del uso obligado de la tecnología como un reto al que responder con éxito, consiguiendo bajar la ansiedad y aumentando el bienestar emocional.

#### 5. CONCLUSIONES

El aprendizaje forzado y repentino del uso de las TIC ha roto de algún modo el bienestar emocional del profesorado universitario, producido en un principio ansiedad y un mayor estrés tal y como ocurre en cualquier uso excesivo de la tecnificación de la enseñanza y la sobrecarga de tareas, así como ha indicado Martínez- Otero (2003), pero con posterioridad a los/as profesores/as, aunque venían de unos años de docencia, sin

prácticamente el uso de TICs en las aulas y sin apenas formación inicial han sabido convertirse en todo el mundo en verdaderos puntos de apoyo para el alumnado (Ramos-Huenteo et al., 2020). Además, tal y como ha enseñado Bisquerra (2017) finalmente en la mayoría de los casos una buena gestión emocional ha ayudado a volver a recobrar el bienestar.

Para superar las limitaciones de este estudio sería recomendable hacer un seguimiento a nivel emocional de los docentes universitarios provocado por el uso masivo de la tecnología para poder impartir clase. De este modo se podrá seguir comparando el estado anímico del profesorado universitaria en función de los diferentes momentos de enseñanza marcados por la evolución de la pandemia sanitaria y del impacto de las nuevas variantes del virus SARS-CoV-2. Además, sería de gran interés realizar nuevas encuestas al finalizar este curso 2021-2022 para verificar cuánto de las TIC ha permanecido y se ha quedado en las aulas universitarias, o si las vivencias compartidas en el aula han recobrado su espacio preponderante, si los/as profesores/as han encontrado nuevos apoyos en las nuevas tecnologías y si estos han influido positivamente en su bienestar emocional.

## REFERENCIAS

- Agazzi, E. (2020). *L'uomo nell'era della tecnoscienza. Dialogo tra un fisico e un filosofo*. Hoepli.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Ed. Gedisa
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Ed. Paidós
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones. La elaboración de un material didáctico. Universidad de San Jorge. [http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R\\_BISQUERRA-1.pdf](http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf)
- Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, Vol. 38(1), pp. 58-65 <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., & García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere la formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación, educación emocional y convivencia*, 8(5).
- Fernández-Enguita, M. (2020). El virus, ese gran innovador. *Cuadernos de Pedagogía*, 512.

- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso*, 26. 9-21.
- Palomero-Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Ramos-Huete, V., García-Vasquez, H., Olea-Vasquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Turkeñey, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet. Editorial Paidós 1997
- UNICEF. (2020). ¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19? <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>

**CAPÍTULO 19.**  
**COMPETENCIAS ÉTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE LA**  
**LIBERTAD**

Verónica Fernández Espinosa, Jorge López González

**1. INTRODUCCIÓN**

Nuestra ponencia se basa en un trabajo de investigación con alumnos de primer año de universidad con el fin de averiguar cuáles son las competencias éticas del docente que más influyen en la formación de la educación de la libertad entendida como autodeterminación (Fernández, 2020). Entendemos por competencia aquel “conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para conseguir el mejor desempeño o la excelencia en una determinada actividad” (Muñoz et al., 2011, p. 24).

Como marco teórico de la investigación se utilizan aportes de Wojtyla (1982), Wehmeyer (1996), Wehmeyer et al (2003), Deci y Ryan (1985, 2008) y Ryan y Deci (2000) para quienes la libertad como autodeterminación es la meta principal del proceso educativo y de todo el desarrollo vital de la persona. La libertad como autodeterminación se entiende como “disponer de sí mismo a través de las propias acciones” (Fernández, 2020, p.24). Educar en la libertad se entiende como “guiar al alumno de modo que éste llegue a tener dominio de sí mismo” (Fernández, 2020, p.95). El ejercicio de la libertad en cuanto autodeterminación supone reflexión y volición (Ryan y Deci, 2000) como también afectividad en cuanto a facultades o capacidades del ser humano que se ponen en acto. El ejercicio de la libertad contribuye a la eudaimonía que consiste en un modo de vida -no de un estado psicológico o resultado exterior- centrado en lo que es intrínsecamente valioso para el ser humano (Ryan, Huta y Deci, 2008). Valioso en cuanto percibido como un bien por el sujeto y por ende motor intencional del obrar humano.

El ejercicio de la libertad supone dentro del plan de educación una competencia ética educable vinculada a otras competencias, en el marco de la educación para la ciudadanía o la democracia (Bisquerra, 2008). Hemos de aclarar que el término competencia no es unívoco y acumula significados de tradiciones diversas (Gimeno, 2008, p. 11), por lo que en este ámbito de la libertad conviene especialmente una reflexión previa. Su concepción puede restringirse a una capacidad técnica o “saber hacer” (conocimientos, habilidades y aptitudes). Pero en los últimos años se ha ampliado el concepto aceptando que algunas

competencias suponen un saber moral o “saber ser” (valores y actitudes) en orden a una plenitud o felicidad del ser humano, competencias por lo general consideradas básicas y transversales al obrar humano. El constructo teórico “competencia” así entendido es próximo al de “virtud”: en ambos casos se trata de una capacidad o disposición operativa interior y estable, incluso intencional y por tanto ética. La Ética de Aristóteles (1985) nos permite hacer una distinción entre competencias éticas (cuyo obrar supone una *praxis* que conlleva un saber ser) y técnicas (cuyo obrar supone un *techné* o saber hacer). Ambas competencias son necesarias en un docente si bien, cuando el objeto educativo consiste en la educación de la libertad, la competencia ética resulta primordial.

## 2. MÉTODO

A partir de la información recabada mediante el diseño y validación de una doble escala de diseño propio (LCA-CAD) aplicada a 403 estudiantes, hemos encontrado diversos hallazgos empíricos, corroborados por el análisis cualitativo de datos. La escala LCA-ACD resultó ser muy fiable (Alpha de Cronbach = 0.90 para la escala LCA y 0.97 para la escala ACD). La escala LCA mide la percepción que el estudiante tiene en cuanto a su propia libertad mientras que la escala ACD mide la percepción que el estudiante tiene en cuanto a las acciones y comportamientos del docente y su influencia en la educación de la libertad del estudiante. Los estudios de la fiabilidad por dimensiones (las mismas para ambas escalas) reflejaron también índices de consistencia interna muy aceptables con valores del Alpha de Cronbach iguales o superiores a 0.75. Los índices de homogeneidad de todos los ítems han sido también satisfactorios.

A través del análisis factorial de la escala LCA-ACD hemos encontrado evidencias de cuatro dimensiones fundamentales en el ejercicio de la libertad: la responsabilidad, el autodominio, la intencionalidad y la autoconciencia. (Fernández, 2020). Estas cuatro dimensiones se refieren tanto a la percepción del estudiante acerca del ejercicio de la libertad como de las actitudes y comportamientos docentes (e indirectamente competencias) vinculadas a la educación de la libertad. Estas cuatro dimensiones pueden ser consideradas competencias éticas personales de la educación en la libertad: responsabilidad, autodominio, intencionalidad y autoconciencia.

Junto con la escala se aplicó un cuestionario (aplicado a 200 estudiantes de la muestra anterior) pidiendo contestar a cuatro preguntas abiertas acerca del comportamiento docente y la influencia que tuvo en su educación en la libertad. Los resultados fueron procesados conforme a la metodología de análisis de datos cualitativos propuesta por

Taylor y Bogdan (1987, p. 160-170). En concreto se pidió: a) mencionar tres rasgos o actitudes del profesor elegido que más le hubiesen ayudado, b) escribir dos aprendizajes que les haya dejado este profesor, c) responder a la pregunta sobre cuándo influyó en él el profesor elegido, d) responder a la pregunta sobre por qué influyó el profesor en él. El estudio se aplicó a alumnos de una sola universidad, lo cual representa una limitación de cara a la generalización de los resultados. (Fernández, 2020).

### **3. RESULTADOS**

Nuestra investigación cuantitativa (en particular el análisis factorial y de regresión efectuados) ha puesto de manifiesto la particular importancia de la responsabilidad e implicación docente en su labor cotidiana en el aula. La responsabilidad del docente (percibida por el estudiante) es el factor de mayor peso y se relaciona con la educación de la libertad como autodeterminación de los estudiantes, en particular con la responsabilidad del estudiante (Fernández y López, 2021; López y Fernandez, 2021). La implicación docente, medida por la escala ACD, que forma y habilita en la responsabilidad del estudiante (medida por la escala LCA), consiste en: hacer al alumno consciente de que hay un tú y no sólo un yo; propiciar la colaboración en clase; fomentar trabajos en común donde se asuman responsabilidades; confiar en el alumno; ayudar al alumno a comprometerse hasta el final con las decisiones que toma; saber establecer una relación cercana con el alumno (relación asimétrica); interesarse verdaderamente por el alumno; involucrar al alumno en la toma de decisiones en clase; ayudar al alumno a ver las consecuencias que pueden tener sus acciones; ayudar a que el alumno termine lo que comienza; dejar que el alumno tome decisiones (Fernández, 2020).

El cuestionario, con las cuatro preguntas abiertas arriba mencionadas, ha señalado que los alumnos esperan y necesitan de sus docentes competencias éticas personales, además de competencias técnicas. En concreto la investigación revela -con relación a los rasgos o actitudes del profesor- que el modo de relacionarse con el alumno, más que el modo de enseñar o de ser (rasgos personales del profesor), influye en mayor medida en el estudiante. El modo de relacionarse del docente favorece la formación integral del alumno, siendo la cercanía, interés e implicación de docente lo más valorado por los alumnos en su relación educativa. Esta cercanía, interés e implicación del docente suponen una relación personal de encuentro con el alumno.

En cuanto a la segunda cuestión abordada por el cuestionario, los alumnos encuestados consideraron que los aprendizajes más valiosos de su etapa escolar están

vinculados con la educación de la libertad (89.4%) lo cual manifiesta la importancia que los alumnos dan a la competencia vinculada al ejercicio de la libertad y en lo cual el profesor puede educar. Las respuestas (a las preguntas sobre cuándo y cómo influyó el docente en la educación de la libertad) señalan también que las intervenciones docentes son más significativas cuando se dan en un momento de dificultad o vulnerabilidad del estudiante, como parte del proceso ordinario de enseñanza-aprendizaje, en el aula (López y Fernández, 2021). Momentos en los que el docente fue capaz de tocar cuestiones relativas al sentido de la vida del estudiante, pero no necesariamente mediante un diálogo individual, sino como parte de la clase. Momentos en los que el alumno reconoce que su docente muestra interés en su persona, le ayuda a adquirir confianza en sí mismo, le ofrece pautas para encontrar sentido a sus acciones y favorece que saque lo mejor de sí mismo.

Otros resultados de investigación apuntan a que el comportamiento docente representa un rol modélico ante los alumnos, aunque el profesor no lo perciba (en la línea de Vezub, 2011) y que los alumnos reconocen y valoran. Esto no quiere decir que el alumno asuma al docente como a su modelo -aunque en ocasiones esto también ocurra- sino que el alumno, a través del docente, encuentra modos de comportamiento modélicos que orientan su acción en un nuevo horizonte de significado. Es decir, el alumno no imita acríticamente el modo de actuar del docente, sino que aprehende el valor o fin al que apunta dicho modo de actuar. El alumno comprende que su profesor puede servir de guía hacia un bien pese a sus deficiencias o limitaciones personales. Esta distinción evita que haya en la relación profesor-alumno una dependencia inadecuada con menoscabo de la libertad. Lo anterior nos ayuda a concebir el liderazgo docente como el modelaje o guía hacia un bien que lleva a cabo el profesor en el aula, en su labor cotidiana, sin pretensiones de ser ejemplar. El liderazgo docente parece tener mayor relevancia con relación a la educación en la libertad que respecto a aprendizaje de conocimientos (Fernández y López, 2021). Este hallazgo apunta hacia la importancia de competencias éticas personales docente más allá de las competencias técnicas instrumentales que pueda tener.

#### **4. DISCUSIÓN**

Los anteriores resultados nos permiten dar un paso más en cuanto a la identificación de cuáles son los objetivos operativos en la educación de la libertad de los estudiantes y las competencias docentes más relevante en la educación de la libertad como autodeterminación. A continuación, ofrecemos una tabla con las bases para una propuesta de competencias éticas docentes con base al cuestionario ACD (actitudes y

comportamientos docentes) y los resultados del cuestionario con preguntas abiertas arriba mencionados.

**Tabla 1**

*Objetivos en la educación de la libertad de los estudiantes*

<b>Responsabilidad</b>	<b>Autodominio</b>	<b>Intencionalidad y motivación</b>	<b>Autoconciencia</b>
Que el alumno adquiera la conciencia de la importancia de los otros	Que el alumno conozca los fines de su actuación	Que el alumno tenga motivos para actuar	Que el alumno llegue a tener una sana autoestima (conocimiento de sí)
Que el alumno aprenda a establecer relaciones con los demás.	Que el alumno aprenda a tomar decisiones sobre cómo y cuándo actuar	Que el alumno busque y dé sentido a lo que hace	Que el alumno adquiera un locus de control interno
Que el alumno aprenda a establecer relaciones con los demás.	Que el alumno aprenda a esforzarse y autoexigirse.	Que el alumno adquiera seguridad personal	Que el alumno adquiera conocimiento y dominio de impulsos, afectos y emociones
Que el alumno aprenda a establecer relaciones con los demás.	Que el alumno sepa asumir las consecuencias de las decisiones	Que el alumno aprenda a leer y comunicar afectos	Que el alumno sepa participar en acciones comunes
Que el alumno aprenda a establecer relaciones con los demás.		Que el alumno sepa explicar las propias acciones	

La propuesta anterior nos ofrece bases (objetivos y contenidos) para determinar las competencias docentes en la educación de la libertad. Eso sí, requiere también una didáctica adecuada. Según Bisquerra (2008), el diálogo profesor-alumno es la estrategia didáctica particular más empleada y más efectiva para la formación de los alumnos en competencias cívicas y sociales. Sin negar su importancia, consideramos que el diálogo es significativo cuando se da una relación de encuentro personal entre el profesor y el alumno; sin esta relación el diálogo se reduce a un examen en que el profesor simplemente pregunta al alumno y éste responde, a veces a su pesar. Ciertamente para su adecuada enseñanza (o ejercicio) se requiere, sobre todo, que el docente identifique el momento y modo en que ejercer la competencia en relación a la libertad.

Sin embargo el diálogo -así como el conocimiento teórico de lo que es e implica el ejercicio de la libertad- no basta. En consonancia con la perspectiva que hemos asumido, proponemos para educar esta competencia una metodología didáctica experiencial (Kolb, 2015) así como de aprendizaje-servicio. Es ejercitando bien la libertad como ésta se educa y desarrolla en cuanto competencia, facilitando su ejercicio posterior.

## **5. conclusiones**

La libertad, en cuanto competencia ética educable en el estudiante, plantea qué competencias ha de desarrollar a su vez el docente y el mismo significado de competencia aplicado a la educación. A partir de resultados de investigación podemos concluir que el docente ha de desarrollar competencias en cuatro dimensiones: responsabilidad, autodominio, intencionalidad y autoconciencia. En particular la competencia en responsabilidad parece ser la más relevante. Y es en los momentos de vulnerabilidad del alumno (que no son fácilmente detectables) cuando la educación en la libertad tiene mayor impacto.

Por otra parte el ejercicio de las competencias docentes resulta particularmente relevante. A diferencia de la educación en competencias técnicas, se requiere un exigente ejercicio prudencial por parte del docente para esta competencia, que se adquiere con la “buena” práctica. Si todo ejercicio de competencias éticas es siempre prudencial, con más motivo cuando se trata de educar o guiar a otras personas en el desarrollo de competencias éticas. El diálogo, en un clima de encuentro, parece ser la estrategia didáctica más adecuada para este ejercicio.

## REFERENCIAS

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology* 49 (3), 182–185.
- Fernández, V. (2020). Libertad como autodeterminación. Bases para la discusión de un modelo de formación docente [tesis de doctorado no publicada, Universidad Anáhuac México]. Repositorio Institucional UA 2009765090005016. [https://anahuac.primo.exlibrisgroup.com/permalink/52ANAHUAC\\_INST/12ghpp2/alma993791080305016](https://anahuac.primo.exlibrisgroup.com/permalink/52ANAHUAC_INST/12ghpp2/alma993791080305016)
- Fernández, V., y López, J. (2021). Liderazgo docente y educación de la libertad. En S. Vives, *Investigación e innovación académicas para una sociedad interconectada*. Tirant Lo Blanch.
- Gimeno, J. (Ed.), (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Marco, B. (Ed.), (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Narcea.
- Muñoz, C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Ediciones Paraninfo.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning*. Pearson.
- López, J., y Fernández, V. (2021). Responsabilidad docente y su influencia en la educación de la libertad del estudiante. En S. Vives, *Reinventando la docencia en el siglo XXI*. Tirant Lo Blanch.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Vezub, L. (2011). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. (U. de. Granada, Ed.). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23. <http://hdl.handle.net/10481/17485>
- Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. BAC.
- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome. En D. Sands, & M. Wehmeyer, *Self-determination across the life span* (pp. 17-36). Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaug, R., Powers, L., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in Self-Determination. Foundations for Educational Practice*. Springfield: Charles C. Thomas.

## **CAPÍTULO 20.**

### **LAS HUMANIDADES COMO PUNTO DE PARTIDA PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA**

Amalia Faná del Valle Villar, Carmen Romero Sánchez-Palencia y Vicente Lozano  
Díaz

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Todos los alumnos, durante sus cuatro años de estudios en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), cursan, además de las asignaturas propias de cada ciencia, unas asignaturas de formación humanística; las cuales habilitan y capacitan al alumno para el desarrollo integral universitario. Este recorrido humanístico se vertebra en orden a las siguientes preguntas fundamentales: ¿cuál es la misión de la universidad y su vinculación con la búsqueda de la verdad? ¿quién es el ser humano? ¿cómo ha de actuar racional y éticamente en el ámbito de su profesión? ¿cuál es el contexto histórico que caracteriza y ha caracterizado a su ciencia? y, finalmente, ¿cuál es el sentido último de la existencia humana desde la propuesta de una síntesis de saberes? Este recorrido formativo supone el eje vertebrador de la formación integral universitaria profunda (UFV, 2020). Del mismo modo que se propicia en los alumnos esta transdisciplinariedad, es necesario invitar a los profesores a desarrollar diálogos de razón ampliada entre sus ciencias particulares y las humanidades. En esta ponencia expondremos una experiencia formativa entre el profesorado en torno a estas preguntas transversales anteriormente expuestas que ha fomentado el diálogo entre ellos desde sus propias ciencias particulares.

#### **2. MÉTODO**

Esta ponencia se ha desarrollado siguiendo un enfoque hermenéutico interpretativo para lo que se han seguido los pasos propios de una investigación en Teoría de la Educación. La imparcialidad científica se nos presenta como una utopía a superar (Polaino-Lorente, 2010), por ello, las interpretaciones académicas nunca están exentas de juicios de valor. El punto de partida de toda acción formativa nunca es neutral, es por ello necesario que, en toda investigación y en toda tarea educativa, haya, por un lado, una fundamentación humanística que sustente la formación universitaria integral y, por otro, el despertar del diálogo interdisciplinar entre el profesorado, ensanchando los límites de su racionalidad.

Se trata más bien, por el contrario, de dilatar el concepto de razón que utilizamos y el uso que de ella hacemos, pues junto a la alegría por las posibilidades del hombre vemos también las amenazas que brotan de esas mismas posibilidades, y debemos preguntarnos cómo dominarlas. Solo lo alcanzaremos si razón y fe se unen de un modo nuevo, superando ese límite que la razón se ha autoimpuesto de lo solo verificable por experimentación, y la abrimos de nuevo en toda su extensión. (Benedicto XVI, 2006, n. 15).

En primer lugar, se ahonda en la importancia del sólido recorrido de formación humanística que se propone al alumnado, con el objetivo de enseñar unas ciencias entradas en la persona que otorguen sentido y significado a la vida de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, se profundiza en la relevancia de propiciar en el profesorado la apertura y el diálogo transdisciplinar que trasciende y ensancha los límites de las ciencias y la razón humana (Cantos Aparicio, 2014). En tercer lugar, se expone una experiencia de formación al profesorado a través de un sucinto programa que se ha llevado a cabo en la Universidad Francisco de Vitoria. Por último, se presentan algunas conclusiones.

### **2.1. Recorridos humanísticos del alumnado para una formación integral universitaria**

Se aprecian como signos de una auténtica Universidad, por un lado, una docencia que despierta en el alumno el interés por la existencia. Por otro lado, unos maestros que ponen en juego, en su propia vida, las preguntas por el sentido. Y, finalmente, una investigación que, además de aportar conocimiento nuevo, reflexiona sobre los límites de cada ciencia y el alcance de sus conclusiones para la vida del hombre. (UFV, 2020, p. 13).

Este extracto tomado del Plan Estratégico enmarca el sentido formativo de la Universidad Francisco de Vitoria. El proyecto formativo que se propone al alumnado busca, fundamentalmente, una formación integral e integradora, esto es, su desarrollo completo y armónico como persona en su totalidad a través de la formación de sus diversas dimensiones. El tipo de sabiduría que aspiramos transmitir busca contribuir al bien común de la sociedad a través de una capacitación personal y profesional que fomente el constante diálogo entre las ciencias y las humanidades. Es por ello por lo que el contenido de la formación propuesta es, al mismo tiempo, dominio de la técnica y profundización en el sentido último de la misma, enmarcados dentro de las pretensiones

de una educación integral e integradora, porque la formación integral es una de las grandes responsabilidades y retos de la Universidad en este siglo XXI.

Reconocer que el hombre, en cuanto buscador de la verdad y del bien, es la razón de ser de nuestro proyecto universitario, supone una invitación a educar, y a ser educados, en lo que nos hace humanos: en el descubrimiento del significado de las cosas, en la atracción que ejerce la realidad, en la sorpresa que nos produce cuanto existe, en la sed de verdad, de felicidad, de belleza, de significado. Lo cotidiano en la vida académica: una poesía, un teorema, un fenómeno químico, un fragmento de música, es ocasión preciosa para descubrir el camino que, desde cualquier “fragmento” de la realidad, conduce hasta la verdad última, aquella que da unidad y confiere sentido a todas las cosas. (UFV, 2010, 27).

Por lo anteriormente expuesto, la formación integral universitaria que se ofrece a los alumnos se refiere a cinco claves hermenéuticas en las cuales se profundiza durante los años de formación. Estos ejes temáticos son el punto de partida para una formación humanística integral. Comenzando con la formación teórica filosófica acerca de la universidad, la verdad, la persona, el bien y el sentido. Esta formación fundamental se ve reforzada por una serie de acciones formativas complementarias que van más allá de lo que ocurre en el aula. Estas acciones pretenden formar a la totalidad de la persona involucrando todas sus facultades y dimensiones:

Asimismo, como nos explica el profesor Ramón Lucas Lucas (en concordancia con lo expresado por el José Ángel Agejas Esteban en “La ruta del encuentro” (Agejas Esteban, 2013)) nuestro “ser” en el mundo se compone de nuestras facultades superiores, como son la inteligencia, la voluntad y la afectividad que interactúan mediante nuestro núcleo de dinamismo afectivo (Lucas Lucas, 2010). A partir de él se expresan todas nuestras dimensiones: corpórea, histórica, social, estética, ética, espiritual o interior, entre otras, confirmado así nuestra biografía. (Faná y otros, 2019, p. 847).

Los ejes temáticos, anteriormente enumerados, se abordan a través de la pedagogía de la pregunta:

Este impulso hacia transitar los senderos de la madurez personal debe estar teñido por la “mayéutica socrática”, esa que está inscrita en el corazón de todo hombre desde los griegos a la fecha, que se conoce como la pedagogía de hacerse preguntas e intentar resolverlas (Domingo Moratalla, 2020). La etapa universitaria, debería conformarse como aquella en la que nuestros estudiantes, poco a poco y de

la mano de grandes maestros, desarrollan con mayor vehemencia su propio pensamiento crítico y profesional. El punto de partida para ello es, sin lugar a duda, hacerse preguntas y acompañarlos en la aproximación a respuestas genuinas y plenas. (Faná y otros, 2020, p. 332).

En el orden que se establece a continuación, se acompaña a los alumnos a transitar un camino de crecimiento académico, profesional y personal:

- 1º curso: a través de la asignatura *Introducción a los Estudios Universitarios* se ahonda en qué es la universidad y cuál es su misión propia.
- 2º curso: a partir de las asignaturas de *Antropología Fundamental y Responsabilidad Social* se profundiza sobre quién es el hombre y cuál es su papel en la sociedad.
- 3º curso: en las asignaturas *Ética, Deontología e Historia de Occidente* la pretensión es que los alumnos entiendan la importancia, relevancia y consecuencias de la acción humana a partir de las distintas prácticas profesionales y su significado a lo largo de la historia de la humanidad.
- 4º curso: a través de la asignatura *El hombre y la cuestión de Dios* se aborda, entre otros, el tema del sentido.

## **2.2. Diálogo interdisciplinar del profesorado**

Forma parte esencial de la misión de la UFV la formación humanística integral que propone y provoca el diálogo entre ciencias. De esta manera no se entiende a las ciencias particulares como compartimentos estancos yuxtapuestos entre sí, ni como realidades aisladas y distantes las unas de otras que se observan con sospecha. Todas las ciencias, incluidas las humanísticas, encuentran sus propios límites y fronteras. A partir de esta constatación, es necesario (y prioritario) salir al encuentro del diálogo. De este modo, con la generación del diálogo creativo entre esas ciencias, que se topan con sus propias limitaciones, se sale al encuentro con las demás para ensanchar los límites de la racionalidad (Benedicto XVI, 2006).

El fruto de esos diálogos creativos entre ciencias repercutirá de modo directo en los profesores, como partícipes necesarios. En segunda instancia, los alumnos serán impactado de manera más plena y positiva en su desarrollo armónico y completo a partir de estos enfoques renovados. Si la aspiración última de la universidad es formar a jóvenes profesionales que aborden sus ciencias desde una visión holística del hombre y de la

realidad, es imperativo una formación humanística e integral implique en primer término a sus profesores.

Se propone una transdisciplinariedad (Lacalle, 2019), partiendo de los conceptos de universidad, verdad, persona, bien y sentido, que permita al alumnado distinguir entre las preguntas acerca de los cómo (técnicas) y las preguntas sobre los qué, por qué y para qué (humanísticas) en estas realidades que confluyen, que se encuentran y comienzan un diálogo (López Quintás, 2003). Asimismo, se pretende que los alumnos descubran que las primeras preguntas sin las últimas carecen de sentido, y las últimas sin las primeras son irrealizables. Nada de ello es posible si el profesorado no da el primer paso hacia esos diálogos interdisciplinarios.

Repárese, por ejemplo, en la urgente necesidad de un estudio interdisciplinar demandada por muchas de las conductas humanas que hoy se investigan. Sea como fuere, el punto de vista que se adopte en estas investigaciones modifica lo visto. Cuantos más sean los puntos de vista que intervengan en lo observado – siempre que satisfagan ciertas condiciones-, tanto más profundamente será lo aprehendido. Con independencia de que cada disciplina científica se reconozca en el ámbito de sus propias fronteras específicas, el hecho es que la ciencia actual también se ha globalizado. De aquí que cuanto mejor se ensamblen los diversos puntos de vista adoptados entre los investigadores, tanto mayor será el alcance de lo obtenido en esas investigaciones. (Polaino-Lorente, 2010, p. 43).

### **3. RESULTADOS**

A continuación se presentan los objetivos y el programa de formación propuesto al profesorado. El mismo se ha desarrollado a lo largo de una sesión completa en la que se han puesto de manifiesto tanto la fundamentación de la formación humanística como los diálogos propuestos para el repensamiento de las asignaturas, a partir de una razón ampliada.

#### **OBJETIVOS**

##### Objetivos generales:

1. Difundir entre el profesorado la Formación Humanística que reciben los alumnos a lo largo de los cuatro años de carrera.
2. Fomentar el diálogo entre ciencias en las distintas titulaciones.

##### Objetivos específicos:

1. Suscitar el interés y motivación por las humanidades entre los profesores de la titulación
2. Interiorizar la misión de la UFV y el ideario del grado.
3. Coordinar la enseñanza de las asignaturas horizontal y verticalmente.

#### PROGRAMA

10:00-10:30: Presentación general de la formación al profesorado,

10.30 -11.25: Introducción a los Estudios Universitarios.

11.25-12.15: Antropología y Responsabilidad Social.

12.15-12.30: Café

12.30-13.15: Ética, Deontología e Historia de occidente.

13.15-14.00: El hombre y la cuestión de Dios y de sentido.

14.00-14.30: Conclusiones y puesta en común de planes de trabajo.

Participaron en esta formación los profesores de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La sumatoria de todos ellos, profesores de las ciencias particulares y humanidades, conformaron una comunidad de 57 participantes. Durante esta primera sesión se trazaron líneas de actuación transversales entre los profesores de un mismo curso (horizontal) y entre los profesores de cada grado en concreto (vertical). Se ha dejado sentada la necesidad de que, este diálogo bidireccional que se ha planteado pueda perpetuarse en el tiempo y se retome con una próxima sesión en la que los profesores de las ciencias particulares presenten sus asignaturas a los profesores de humanidades para seguir profundizando en los puntos de contacto entre todos.

#### 4. CONCLUSIONES

Las humanidades son la piedra angular de la formación integral del alumno en la UFV sobre la cual se sustentan las demás asignaturas propias de su ciencia. Durante los últimos cursos se ha constatado que ello supone una transformación significativa en la vida de los estudiantes, que les otorga una perspectiva diferencial a la hora de abordar el mercado laboral y sus vidas personales.

Se considera, por tanto, que la formación humanística es un elemento clave e irrenunciable de nuestro modelo curricular. Incluye transversalmente en todas las titulaciones, contenidos humanístico, considerados fundamentales para la formación de

todo universitario y que constituyen la columna vertebral de todo el currículo. Se trata de provocar en el alumno una reflexión profunda sobre cuestiones fundamentales: qué significa la universidad o ser universitario; qué imagen del hombre subyace en el fondo de cada disciplina científica y cuál es nuestra propuesta; qué ética está implicada en cada decisión, en cada área de la acción humana, en cada deontología; cuál es la raíz y el entramado de nuestra cultura, de su historia y fundamentos, y la pregunta por el sentido y por la verdad. Se considera que todos estos son temas imprescindibles para la formación integral de cualquier persona. Las asignaturas de humanidades son el ámbito específico (hábitat natural y privilegiado) para que esto suceda, pero cualquier asignatura –aun la más técnica– puede impartirse “humanísticamente”, en la medida en que se abra a esas preguntas, en la medida de que se permita ampliar los límites de su propia ciencia.

Asimismo, se considera que en la UFV se dan las condiciones idóneas para tomarse en serio estas preguntas existenciales, ya que el método de enseñanza-aprendizaje que se sigue es el diálogo con la ciencia centrado en la persona. La filosofía actual está, en ciertos ámbitos, empeñada en la búsqueda intelectual de la verdad ampliando el horizonte de una razón que se ha visto instrumentalizada en pro de la eficacia, la productividad, la profesionalización y ha olvidado su función primera: pensar. Un pensar que da sentido a la acción, que ayuda a mejorar procesos haciéndolos más humanos al buscar siempre el bien de la persona que los ejecuta o de las personas a las que va dirigida la economía, la medicina, el derecho, la arquitectura, el arte, etc. Un pensar que dirige la investigación a no quedarse en los fríos datos, las técnicas instrumentales, y la productividad, sino que ayuda a interpretar, mejorar humanizando las técnicas, e incentivando el encuentro con el otro (paciente, cliente, o compañero), una dimensión que se da en el ámbito de la gratuidad.

Siendo la unidad del saber uno de nuestros principios fundamentales, la transdisciplinariedad está presente también en el propio diseño curricular, que integra la formación humanística de una manera significativa todo el quehacer universitario, y que permite la comunicabilidad entre las asignaturas propias de cada ciencia con las disciplinas humanísticas. (UFV, 2020).

## REFERENCIAS

Agejas Esteban, J. Á. (2013). *La ruta del encuentro*. Editorial UFV.

- Benedicto XVI (2006). *Discurso: Fe, Razón y Universidad, recuerdos y reflexiones*. Ratisbona, Alemania, 12 de septiembre de 2006.
- Cantos Aparicio, M. (2014). “Identidad y racionalidad en la universidad según Josef Ratzinger (Benedicto XVI)” en *Hacia una nueva racionalidad*. Relecciones N° 1.
- Domingo Moratalla, A. (2020). “[Hacerse preguntas, una invitación pedagógica](#)” en *El Pensamiento Educativo del Papa Francisco*. Editorial UFV.
- Faná del Valle, A y otros. (2019). “Ensancha los límites del aula viaje "iniciático" para alumnos 1º curso camino de Santiago” en *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*. Editorial Dykinson.
- Faná del Valle, A y otros. (2020). “La formación humanística: clave para el estudio del grado de ciencias de la actividad física y el deporte” en *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Salud. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Dykinson.
- Lacalle Noriega, M. (2014). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Editorial UFV.
- López Quintás, A. (2003). *Descubrir la grandeza de la vida*. Verbo Divino.
- Lucas Lucas, R. (2010). *Explícame la persona*. Edizione ART.
- Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*. Editorial Cátedra.
- Polaino-Lorente, A. (2010). *Antropología e investigación en las ciencias humanas*. Unión Editorial.
- UFV (2010). *Nuestra misión hoy*. Universidad Francisco de Vitoria.
- UFV (2020). *Formar para transformar*. Universidad Francisco de Vitoria.

## **CAPÍTULO 21.**

### **MEJORA DEL AUTOCONCEPTO COMO HERRAMIENTA PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES**

Juan Luis Gómez Gutiérrez y Laura Hernández de Mingo

#### **1. INTRODUCCIÓN**

El constructo autoconcepto ha supuesto un importante foco de estudio debido a la relevancia interpersonal e intrapersonal que se le ha otorgado. La manera en la que nos vemos, nos percibimos a nosotros mismos y el valor que damos a esas percepciones son, a rasgos generales, aspiraciones que las personas se marcan en su día a día, todo esto influye en su manera de actuar y pensar.

El autoconcepto ha sido definido desde varias perspectivas y no siempre se respaldaban unas a otras. A mediados de los años setenta la concepción del autoconcepto sufre un cambio y su visión unidimensional es remplazada por la visión multidimensional y jerárquica. Son numerosos los modelos empíricos que definen esta última concepción, el más destacado y de los que parten el resto es el modelo de Shavelson, Hubner, & Stanton, (1976).

Son muchas las investigaciones realizadas acerca de la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar (Cánovas-López, Herrera-Gutiérrez, & Peyres-Egea, 2104). El motivo de realizar dichas investigaciones es, principalmente, por el importante papel que desempeña el autoconcepto en la conducta escolar del alumno. Este se produce no únicamente por la influencia del logro académico sino, también, por la relevancia del contexto escolar en la construcción del autoconcepto. Según García Caneiro (2003), citando a Hansford y Haltie, la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar es más significativa cuando se refiere al autoconcepto académico. Así mismo, validan la teoría de que tanto el autoconcepto como el rendimiento académico se retroalimentan mutuamente en igual magnitud. (Marsh & Martin, 2011; Herrera Torres, Al-Lal Mohand, & Mohamed Mohand, 2017; González & Tourón, 1992)

#### **2. MÉTODO**

Se trata de un diseño de investigación no experimental, ex post facto de tipo descriptivo-correlacional y de carácter longitudinal.

No se manipularán ninguna de las variables y los datos recogidos se estudiarán para el análisis descriptivo de estos y, al mismo tiempo, se especifican las posibles relaciones ente las variables que intervienen en el fenómeno. Además, se pretende continuar la investigación los próximos años de manera longitudinal para tener un seguimiento de la evolución maestra y profundizar en la evolución de los alumnos seleccionados para nuestro estudio.

### **2.1. Objetivo**

Analizar el vínculo existente entre el proceso de desarrollo del autoconcepto, social y escolar y la mejora del rendimiento educativo a lo largo de la escolarización en el Colegio Brot Madrid. Así mismo, llegar a elaborar un Programa, que ofrezca sistematización, en el desarrollo de este a partir de buenas prácticas didáctico-docentes ya presentes en el profesorado.

### **2.1. Muestra de la población objeto de estudio**

Para este estudio se ha contado con una población de alumnos matriculados en el colegio Brot Madrid. La muestra de la presente investigación está compuesta por 110 alumnos comprendidos entre 8 y 16 años encuadrados en curso 2020-2021 en los grupos de 3º y 5º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales 48 son mujeres y 62 son hombres. El colegio Brot Madrid ha sido seleccionado por sus especiales características, tanto de su población escolar, como de sus propuestas didáctico-metodológicas. Brot Madrid, representa uno de esos escasos centros escolares en los que acoger y trabajar por superar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos es uno de los ejes principales de su ideario. Como tal, el presente proyecto de investigación longitudinal es una propuesta conjunta entre el mencionado centro escolar y la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria y, como tal, tendrá una duración completa de 8 años (2020-2028).

Los niños y jóvenes que acuden a este centro son en su mayoría alumnos que han tenido dificultades en algún momento de su escolarización anterior a su ingreso en Brot Madrid y no habían recibido una adecuada respuesta para sus necesidades en los centros de procedencia. A Brot Madrid llegan muchos niños con percepción clara de fracaso escolar y familias desesperadas, con la esperanza puesta en que sus hijos puedan encontrar la posibilidad de aprender de manera diferente a la que les han ofrecido hasta ese momento y que además puedan encontrar un entorno escolar que atienda a sus

necesidades. Las características del perfil de muchos de los alumnos cuando llegan al centro son: baja autoestima, imagen de dejadez y descuido, constante movimiento e inquietud, desconexión de la tarea, impulsividad, desorden en su vida general.

El muestreo llevado a cabo es de carácter no probabilístico de tipo intencional o deliberado, de tal modo que la selección de los participantes no se ha realizado al azar, sino que se ha seleccionado a los individuos deliberadamente tratando de escoger los grupos más adecuados para la realización del estudio. La muestra seleccionada será estudiada de manera longitudinal durante los años que estos alumnos y alumnas estén en el colegio Brot Madrid hasta concluir la Secundaria Obligatoria. El período mínimo de estudio y seguimiento será de cuatro cursos para los estudiantes que en este curso 2020-2021 han cursado 1º de ESO, el período máximo será de ocho cursos para los alumnos que han ingresado en el mencionado curso en 3º de Educación Primaria.

**Tabla 1:** Muestra de alumnos participante en el proyecto

	Varones	Mujeres	Total
3º Ed. Primaria	10	9	19
5º Ed. Primaria	24	17	41
1º E.S.O.	28	22	50
Total	62	48	110

**Nota:** Elaboración propia

**Tabla 2:** Aplicaciones del estudio longitudinal por grupos y cursos académicos

	Rend.	AF-5	Período
<b>Grupo 1</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>20/28</b>
<b>Grupo 2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>20/26</b>
<b>Grupo 3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>20/24</b>

**Nota:** Elaboración propia.

**Tabla 3:** Calendario del estudio longitudinal por grupos y cursos académicos

	20/21	21/22	22/23	23/24	24/25	25/26	26/27	27/28
<b>3º E.P.</b>	<b>Rend.</b>							
<b>Grupo 1</b>	<b>AF-5</b>							

4º E.P.		Rend.						
		AF-5						
5º E.P. Grupo 2	Rend.		Rend.					
	AF-5		AF-5					
6º E.P.		Rend.		Rend.				
		AF-5		AF-5				
1º ESO Grupo 3	Rend.		Rend.		Rend.			
	AF-5		AF-5		AF-5			
2º ESO		Rend.		Rend.		Rend.		
		AF-5		AF-5		AF-5		
3º ESO			Rend.		Rend.		Rend.	
			AF-5		AF-5		AF-5	
4º ESO				Rend.		Rend.		Rend.
				AF-5		AF-5		AF-5

**Nota:** Elaboración propia.

*Rend:* Análisis del Rendimiento académico individualizado.

*AF5:* Análisis del Autoconcepto a través de la prueba AF-5.

## 2.2. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se han empleado tres instrumentos diferentes. La prueba AF-5 para el autoconcepto, una rúbrica especialmente creada junto con el profesorado del centro escolar para la evaluación del rendimiento escolar y un cuestionario dirigido al personal docente del centro para conocer las prácticas didáctico-educativo-relacionales que utilizan los profesionales del colegio Brot Madrid.

- Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2014)<sup>1</sup>

Dicho cuestionario evalúa la multidimensionalidad del Autoconcepto y se fundamenta en el modelo empírico de Shavelson, Hubner y Stanton de 1976. Está compuesto por 30 ítems organizados equitativamente en 5 dimensiones: autoconcepto

<sup>1</sup> García, F. y Musitu, G. (2014) *AF-5 Manual Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.

académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto físico y autoconcepto familiar. Todas las dimensiones repercuten positiva o negativamente sobre las demás, están interrelacionadas unas con otras.

- Cuestionario sobre prácticas docente-relacionales llevadas a cabo por el profesorado del colegio Brot Madrid.

Dada la situación de pandemia COVID-19 se ha optado por un cuestionario online para recoger la información procedente del profesorado acerca de sus prácticas docentes con los alumnos, dirigidas a mejorar su autoconcepto y autoestima. El cuestionario consta de doce preguntas de respuesta abierta. Este primer año se ha encuestado a un total de 14 docentes directos de los alumnos incluidos en los cursos participantes en la investigación longitudinal.

- Rúbrica de evaluación del rendimiento escolar, personal y relacional de los alumnos implicados en el presente estudio.

La herramienta consta de 22 indicadores de evaluación, cada uno de ellos con cuatro grados o niveles de logro o desempeño (1 a 4) con enunciado aclaratorio para cada uno. Este primer año, se han registrado 110 rúbricas pertenecientes a todos los alumnos y alumnas participantes en el proyecto. Las rúbricas han sido cumplimentadas por los maestros y profesores tutores de cada uno de los grupos una vez escuchado al grupo completo de docentes de cada curso. Entre los 22 indicadores evaluados encontramos, por ejemplo:

- Interés y participación en las tareas de aula
- Aprovechamiento del tiempo
- Esfuerzo e implicación en las tareas de aula
- Autonomía o necesidad de ayuda en las tareas de aula
- Organización y planificación ante el estudio
- Actitud ante las dificultades y afrontamiento
- Afrontamiento de las pruebas de conocimiento

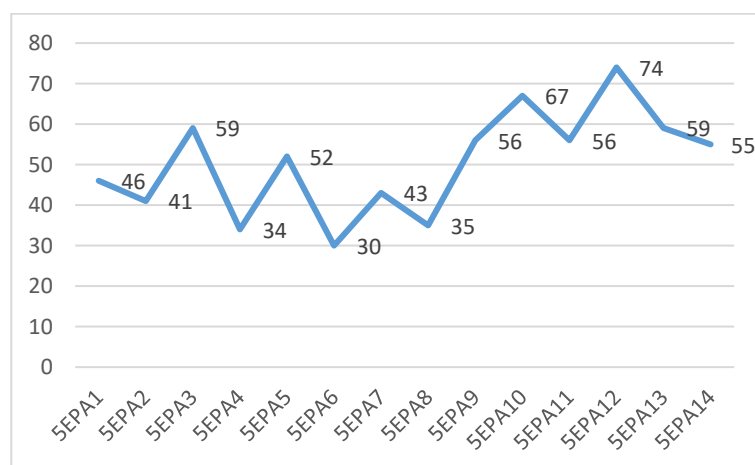
### **3. RESULTADOS**

Los resultados que aquí se especifican son referidos a resultados parciales vinculados al primer año de desarrollo del presente proyecto investigador a ocho años

vista por lo que deben entenderse como simple reflejo del momento en el que se encuentra dicho proyecto.

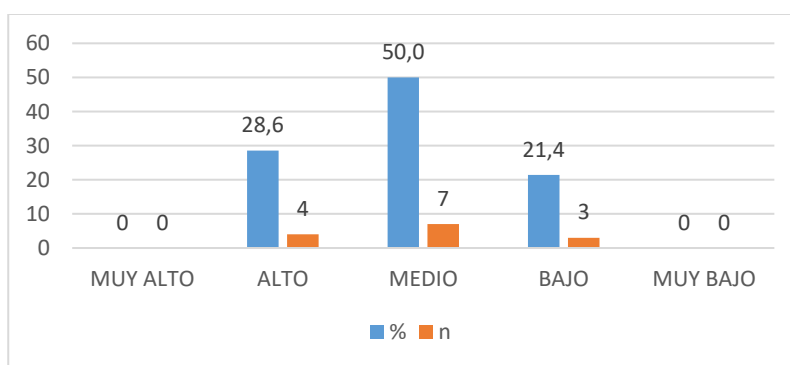
Los resultados relativos a la evaluación del rendimiento y los recogidos a través del cuestionario AF-5 se han registrado en tablas Excel en las que se irán incorporando posteriormente los resultados de futuros cursos, de manera que se vaya constatando la marcha académico-escolar de los alumnos implicados. Mostramos a modo de ejemplo los gráficos 1 y 2, así como la tabla 4.

**Gráfico 1:** Valores de la evaluación del Rendimiento del grupo 5° EPA 2020-2021



**Nota:** Elaboración propia

**Gráfico 2:** Rangos de Rendimiento 5° EPA 2020-2021



**Nota:** Elaboración propia

**Tabla 4:** Resultados cuestionario AF-5 (Autoconcepto), Grupo 5° EPB 2020-2021.

Alumno/a	AF-5 Académico	AF-5 Social	AF-5 Emocional	AF-5 Familiar	AF-5 Físico	Promedio Percentil AF-5 2020-2021

5EPB1	80	75	35	70	95	71
5EPB2	55	65	40	50	25	47

**Nota:** Elaboración propia. Ejemplo de anotación de resultados de 2 alumnos.

*Columna Alumno/a:* En amarillo los alumnos/as de nuevo ingreso en el presente curso (2020-2021).

*Columnas 2 a 6:* Valoración global por ámbitos de evaluados.

*Columna 7:* Percentil promedio obtenido

En tercer lugar, respecto al tema central de esta ponencia, que es la identificación y análisis de las “*buenas prácticas docentes*” dirigidas al trato didáctico-educativo-relacional con los alumnos y el rendimiento escolar de éstos. Teníamos la constancia al comenzar este proyecto de que en algunos centros adquiere un valor pedagógico común el trabajar activamente y de manera continua la mejora del autoconcepto de los estudiantes, pero lo que también nos consta es que muchas de las prácticas didáctico-educativo-relacionales pasan casi desapercibidas para el conjunto de los docentes como parte del proyecto común de prácticas educativas que debieran ser compartidas y practicadas por el conjunto del profesorado. Ese es uno de nuestros objetivos básicos, identificar en el colegio Brot Madrid, como centro referencial, el conjunto de prácticas docentes que los educadores emplean en el ejercicio de su quehacer diario con los alumnos y que pueden ser constitutivas de una cultura y práctica consciente y participada por todo el personal educativo del centro.

Para esta parte de nuestra investigación, como ya se ha dicho, se realizó un cuestionario online dirigido a los profesores que actúan con los alumnos y que forman parte de nuestra muestra. Los resultados fueron los siguientes:

1. El 100%, es decir los 14 docentes, respondieron taxativamente que hay una diferencia, en positivo, entre el "Autoconcepto" de los alumnos al entrar en el colegio Brot Madrid y cuando concluyen su proceso formativo en él.
  - Cuando se les pregunta a qué creen que se debe este resultado anterior, matizan que se debe a: al trato recibido en el centro y la relación tanto profesor-alumno como entre los iguales; a trabajar con ellos desde sus potenciales y no desde las dificultades; a que se sienten, en general respetados y, sobre todo, saben que se les estima y; a la autonomía que

se le da al alumno a la hora de adquirir conocimientos y a la mayor participación en el aula.

2. El 92,9% consideran que el autoconcepto de los alumnos influye muchísimo y de una manera importante en el proceso de aprendizaje y en su rendimiento personal y académico. El 7,1% consideran que influye bastante, en tanto que ninguno considera que influya poco o nada.
  - Al razonar acerca de sus razones para opinar lo anterior, establecen que: Es necesario sentirse bien consigo mismo, para poder aprender e interiorizar; las familias son las primeras en notar el cambio y nos comunican cosas que antes era imposible hacer, trabajar, hablar con ellos y que después de poco tiempo ellos cambian su propio discurso y pasan del yo no puedo a lo importante es intentarlo; los alumnos se sienten en un ambiente seguro y amable; el alumno gana en confianza en sí mismo; los alumnos se dan cuenta de que su dificultad no es un impedimento para la consecución de sus objetivos, así es más fácil abordar cualquier tarea.
3. Respecto a las practicas relacionales, metodológicas y actitudinales que dicen llevar a cabo, en el día a día con los alumnos, dirigidas a hacerles que crean en sí mismos; a que mejoren la forma en la que se perciben y en la mejora de la apreciación de su capacidad. Para contribuir a llevar a cabo las tareas diarias y lograr los objetivos que se les piden, algunas de las respuestas son las siguientes: trabajo en equipo donde cada miembro tiene un rol importante para el desempeño “*Todos son necesarios*”; presentarles tareas en las que tengan éxito, donde se sientan capaces de desarrollar su actividad; hacerles sentirse queridos y escuchados.
4. Respecto a si consideran que otorgando al alumno un papel activo en el proceso de aprendizaje puede mejorar su autoconcepto las respuestas se concentran estando el 92,9% entre los que piensan que *mucho*, y el 7,1% los que consideran que *bastante*.
5. En relación con lo que piensan respecto a si creen que puede intervenir la posibilidad de que los alumnos se autoevalúen y se responsabilicen de su

proceso de aprendizaje con la mejora del autoconcepto, el 57,1% piensan que *mucho* y el 42,9% que *bastante*.

6. El 100% de los docentes piensan que es importante trabajar en la mejora del autoconcepto personal y relacional de los alumnos para mejorar su rendimiento académico, personal y social.

#### **4. DISCUSIÓN**

En general, la mayoría de los datos disponibles parecen apoyar la teoría de que el autoconcepto del alumno es uno de los factores que más influye sobre el rendimiento académico de este. Existe una cierta disparidad en los resultados obtenidos acerca de la eficacia de las intervenciones y programas dirigidos a mejorar el autoconcepto de los alumnos y, por ende, mejorar el nivel del rendimiento escolar. Encontramos resultados positivos de mejora en el rendimiento, al mejorar el autoconcepto a través de la implementación de programas específicos como vemos en Cerrillo Martín (2002) o Alemany Panadero (2019).

Nuestro propósito es constatar el posible incremento en el rendimiento académico y en la relación social, al producirse una mejora en los datos del autoconcepto perteneciente a una población escolar con manifiestas dificultades en el aprendizaje. La herramienta experimental de mejora del autoconcepto será la utilización de estrategias didáctico-docente-relacionales por parte del personal educativo del centro que, una vez, comprobada su acción benefactora pueda utilizarse de manera generalizada y sistemática en la actividad conjunta y constante llevada a cabo entre docentes y alumnos.

#### **5. CONCLUSIONES**

Curiosamente, no parece que sean las experiencias de fracaso por ellas mismas las que inciden directamente en el estado de autoconcepto, sino más bien, las causas a las que hace referencia el alumno para justificar dicho fracaso. Esto mismo ocurre con la explicación del logro o éxito académico. En esta primera fase de nuestra investigación podemos constatar la intensa implicación del profesorado en la tarea de mejorar los distintos aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoeficacia de sus alumnos. Además, se ha evidenciado la confianza de los docentes en comprender que mejorar el autoconcepto de sus alumnos, será a corto, medio y largo plazo una vía evidente de mejora del rendimiento escolar, personal y social de éstos.

Este primer paso nos ha permitido identificar algunas de las buenas prácticas docentes que los profesores utilizan en su día a día en la relación didáctico-educativa con sus alumnos y que nos permitirá en la siguiente fase profundizar de manera evidente en estas “buenas prácticas” y su consiguiente generalización al conjunto de los docentes del centro.

### REFERENCIAS

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*(11), 91-122.
- Cánovas-López, A., Herrera-Gutiérrez, E., & Peyres-Egea, C. (2014). Ansiedad, Autoconcepto y Rendimiento Académico: Implicaciones en el proceso de aprendizaje. En J. Maquilón, & N. Orcajada, *Investigación e innovación en formación del profesorado* (págs. 393-402). Editum.
- Cerrillo Martín, M. R. (2002). Alumnos con dificultades de aprendizaje: una experiencia para elevar el autoconcepto. *Ágora Digital*(3).
- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 359-374.
- González Fernández, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista Psicodidáctica*, 10(1), 121-130.
- González, M., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y Rendimiento escolar sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje del aprendizaje. EUNSA.
- Herrera Torres, L., Al-Lal Mohand, M., & Mohamed Mohand, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en Educación Primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 315-325.
- Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

## CAPÍTULO 22.

### LA COMPETENCIA DE INNOVACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Fidel Rodríguez-Legendre , Francisco Fernández-Cruz, Gemma Ruiz-Varela

#### 1. INTRODUCCIÓN

Bajo la necesidad de introducir mejoras e iniciativas innovadoras en el ámbito de la docencia universitaria, se observan iniciativas a partir de diversos enfoques y propuestas, en los que destacan el estudio de la competencia de innovación en el estudiante universitario (Ramos, Chiva y Gómez, 2017; Remesal, Colomina, Mauri y Rochera, 2017; de Urquijo, 2009) y la evaluación y estudio de la competencia innovadora del docente universitario y su importancia, en referencia con otras competencias del profesor (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012).

Desde el primer punto de vista, existen investigaciones (Marín-García, Pérez-Peñalver y Watts, 2013; Watts, Aznar-Mas, Penttilä, Kairisto-Mertanen, Stange, y Helker, 2013) que abordan la competencia innovadora en el estudiante de educación superior como la principal habilidad para su futuro desempeño laboral y el desarrollo de habilidades individuales, interpersonales y de networking, entre otras. Todos estos trabajos pretenden proporcionar a los docentes universitarios herramientas para evaluar en sus estudiantes, un grupo de sub-competencias transversales habituales en el currículum universitario europeo.

En relación con la segunda modalidad, destacan estudios (Pagés, Hernández, Abadía, Bueno, Ubieto-Artur, Márquez Cebrián, Sabaté Diaz, y Jorba Noguera, 2016; Triadó, Estebanell, Márquez, y Del Corral, 2014; Torra, Del Corral, Pérez, Valderrama, Màrquez, Sabaté, y Estebanell, 2012) que definen la competencia innovadora del docente universitario como la capacidad de crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Torra et al., 2012). Igualmente, se han definido los componentes dimensionales que deberían abordarse dentro de la competencia innovadora del profesor, orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pagés et al., 2016).

Por otra parte, desde un plano institucional en la educación superior en España, se observa una exigencia de las instancias gubernamentales para el desarrollo de la innovación. En este sentido, los modelos evaluativos del desempeño docente deben

incorporar la orientación hacia la innovación, donde la actividad del profesorado debe abordarse desde una auto-reflexión de la propia práctica educativa que favorezca su formación y desde la predisposición a introducir cambios y mejoras que afecten al modo en que se planifica, se desarrolla y evalúa el aprendizaje de sus estudiantes (ANECA, 2015).

No obstante, existe un vacío de investigación en la literatura académica relacionada con el desarrollo de la capacidad de innovación del docente universitario (Berdrow y Evers, 2010; Drejer, 2001; Aznar, Pérez, Montero, González, Marín, y Atarés, 2016) y la forma de medirla (Cerinšek y Dolinsek, 2009; Lerouge, Newton y Blanton, 2005; García, y Velásquez, 2013; Roig-Vila, 2017). Todos estos argumentos, datos y tendencias, ubicados tanto en el contexto general como en el marco específico universitario, han fundamentado el presente estudio, cuyo objetivo principal es el diagnóstico de la competencia innovadora del profesor universitario como un procedimiento inicial y básico para la posterior toma de decisiones en función de incrementar esta competencia en el profesorado y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes. También cabe apuntar que la realización de este estudio busca servir de apoyo y adaptarse a los requerimientos señalados por el programa DOCENTIA, cuyos criterios deben ser la adecuación, satisfacción, eficiencia y orientación hacia la innovación, siendo necesaria su evaluación a partir de una clara especificación de las dimensiones, indicadores y criterios que permitan medirla (ANECA, 2015, p. 59).

Atendiendo a la revisión bibliográfica realizada, con el objeto de evaluar la competencia innovadora del docente universitario, se estructuró este constructo en diferentes subdimensiones e indicadores, que se pueden apreciar en la siguiente figura:

### **Figura 1**

*Dimensiones de la Competencia Innovadora del Docente Universitario (CIDU).*

*Elaboración propia.*



Una vez definido el constructo, se precisa identificar el objetivo general de esta investigación, siendo el de analizar el nivel de competencia innovadora del docente universitario para detectar sus necesidades de formación, desarrollando un instrumento que posibilite realizar los análisis pertinentes e identificar los factores asociados a las diferencias en el perfil innovador.

## 2. MÉTODO

Al no manipular las variables, tanto dependiente como independientes, ni tampoco poder asignar a los miembros de la muestra a la intervención, al no existir un tratamiento, el diseño de la investigación se considera no experimental y «ex-post-facto» (Kerlinger & Lee, 2002). Por ello, el fenómeno estudiado, la competencia innovadora del profesor universitario, se analiza una vez ocurrido de manera natural en los participantes en el estudio, utilizando un muestreo no probabilístico e incidental (Bisquerra, 2004).

### 2.1. Muestra

Los miembros de la muestra lo conforman 1.404 docentes universitarios, tanto de grado (81,4%) como de postgrado (18,6%), de diversos países: España (398), México (533) y Bolivia (473). Las características más destacables de los participantes se concretan en que el 49,2% eran mujeres, el 36,8% tenían entre 36 y 45 años, el 31,2% poseían muy poca experiencia como docentes (0 a 5 años), al igual que escasa antigüedad

en la institución (60,3% entre 0 y 5 años). En cuanto a su cualificación, el 72,3% de la muestra no son doctores y un alto porcentaje (97%) considera útil la innovación en el aula y tiene una actitud positiva hacia ella, a pesar de que un 74,6% dispone de un perfil de principiante en su uso y aplicación.

## **2.2. Elaboración del instrumento**

Para obtener los datos necesarios que permitieran analizar la competencia innovadora del docente universitario, se construyó un cuestionario que identificara las relaciones existentes entre las variables estudiadas. Este cuestionario<sup>2</sup>, basado en una escala tipo Likert de cinco valores (1 es la valoración menor y 5 la más alta), ha permitido a los participantes de la muestra valorar su situación, conocimiento o actitud sobre cada una de las dimensiones e ítems que lo conforman.

La variable estudiada (dependiente) es la competencia innovadora del docente universitario, estructurada en las 9 dimensiones (Figura 1), valorando cada una de ellas a través de diversos ítems (67) e incluyendo variables (independientes) relacionadas con las características sociodemográficas de los docentes y su valoración sobre la innovación en el ámbito universitario, lo que permitirá realizar los posteriores análisis diferenciales y el contraste de hipótesis a partir de la diferencia de medias entre los grupos observados.

## **2.3. Fiabilidad del instrumento**

Para el análisis de la fiabilidad del instrumento, entendida como la consistencia interna de una escala, se ha utilizado el  $\alpha$  de Cronbach como el coeficiente más ampliamente utilizado en este tipo de análisis. Los índices de homogeneidad (correlación elemento-total corregida) están dentro los valores óptimos, al estar todos por encima de 0,3. En conclusión, se puede afirmar que el instrumento tiene una fiabilidad excelente, lo que permite medir de forma consistente la competencia innovadora del docente universitario, con un ,982 en el  $\alpha$  de Cronbach.

# **3. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

## **3.1. Análisis descriptivo y diferencial**

---

<sup>2</sup> El cuestionario “Instrumento para la evaluación de la Competencia innovadora del docente universitario-CIDU 2018”, con nº M-004790/2018, está inscrito en el Registro General de la Propiedad Intelectual – Nº Asiento Registral: 16/2018/7721

Analizando los resultados generales obtenidos por la muestra en el conjunto del cuestionario, se observa una valoración global de 2,45 en una escala Likert de 1 a 5, lo que supone un perfil de competencia innovadora del docente universitario por debajo de la media. Cerca de un 65,45% de los docentes poseen un perfil competencial innovador “Muy bajo” o “Bajo”, mientras que un 9,61% dispone de un perfil idóneo (“Alto” o “Muy alto”) para aplicar la innovación en su docencia. Para realizar estas valoraciones se utilizó la distribución de los percentiles que permitía obtener los 5 perfiles indicados: “Muy bajo” (valores entre 1 y 1,6), “Bajo” (1,7 y 2,5), “Medio” (2,6 y 3,4), “Alto” (3,5 y 4,3) y “Muy alto” (4,4 y 5).

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones que conforman la competencia innovadora del docente universitario, se percibe que el único valor que está por encima de la puntuación media es la disposición y actitud del docente hacia la innovación ( $\bar{x}=3,04$ ), mientras que el resto de las dimensiones arrojan cifras por debajo del valor intermedio de la escala. Destaca el ínfimo valor obtenido por los docentes de la muestra en cuanto a la difusión de las actividades de innovación que cada uno desarrolla ( $\bar{x}=1,69$ ).

Para identificar las variables (independientes) que pueden afectar a la competencia innovadora del docente universitario, se realizaron los análisis diferenciales oportunos, utilizando dos pruebas estadísticas: t de Student y ANOVA de un factor ( $p<0,05$ ), ambas para grupos independientes (junto con Scheffé para los contrastes posteriores). Igualmente se utilizó eta cuadrado ( $\eta^2$ ) para estudiar la fortaleza de la significatividad estadística (tamaño del efecto).

Los análisis diferenciales principales llevados a cabo (ANOVA o t-Student -  $p\leq 0,05$ ) indican diferencias significativas y relevantes en todas las subdimensiones, así como en el Cuestionario en general, en las siguientes variables:

- País de procedencia de la Universidad (0,000 sig. y 594,064 F), siendo los docentes españoles los que obtienen una mejor puntuación media ( $\bar{x}=3,11$ ), seguido por los profesores mexicanos ( $\bar{x}=2,52$ ), terminando con los de Bolivia ( $\bar{x}=1,80$ ).
- Facultad a la que pertenece el profesor/a (0,000 sig. y 7,763 F), obteniendo mejores resultados los docentes que pertenecen a las facultades de Educación y Humanidades ( $\bar{x}=2,67$ ), Ciencias Experimentales ( $\bar{x}=2,56$ ), Ciencias de la

Comunicación ( $\square=2,53$ ), Escuelas Politécnicas ( $\square=2,51$ ), Ciencias Jurídicas y Empresariales ( $\square=2,38$ ) y, finalmente, Ciencias de la Salud ( $\square=2,29$ ).

- Título de Doctor/a del docente (0,000 sig. y 155,045 F), siendo más innovadores aquellos que son doctores ( $\square=2,83$ ), que aquellos que no lo son ( $\square=2,30$ ).
- Nivel innovador del docente (0,000 sig. y 27,011 F), obteniendo un mejor resultado aquellos docentes que valoran su perfil como Experto ( $\square=2,84$ ), que aquellos que no tienen ningún nivel como docente innovador ( $\square=2,20$ ).
- Uso de recursos TIC en el aula (0,000 sig. y 10,556 F), siendo más innovadores aquellos docentes que disponen de dispositivos digitales en sus aulas para su docencia ( $\square=2,48$ ), que aquellos que están en aulas tradicionales ( $\square=2,15$ ).
- Recursos TIC para el alumno/a (0,000 sig. y 19,556 F), obteniendo un mejor perfil aquellos docentes cuyos estudiantes disponen y usan dispositivos digitales en sus clases ( $\square=2,49$ ), que aquellos que no tienen dichos recursos ( $\square=2,13$ ).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera y más importante conclusión que se puede obtener del presente estudio indica que el perfil competencial sobre innovación que el docente universitario dispone y desarrolla en sus aulas todavía se ubica en un nivel que no cubre las expectativas y exigencias -inclusive gubernamentales- requeridas para una mejora de la docencia y, en consecuencia, del aprendizaje. Esta circunstancia coincide con otros estudios realizados en los últimos 10 años a nivel nacional e internacional, destacando el hecho de que independientemente del país, del momento histórico y del carácter público o privado de la universidad, ciertos déficits se mantienen, por lo que debieran considerarse los siguientes aspectos:

- a) Revisar las estrategias de planificación académica y de formación del profesorado que realizan tanto las propias universidades como los diferentes organismos gubernamentales.
- b) Evaluar hasta qué punto las limitaciones en la valoración y la posesión de la competencia innovadora tienen su explicación en la estructura organizacional que subyace en el diseño de las diferentes instituciones educativas.

A partir de la anterior valoración general y entrando a analizar los datos que la sustentan, se puede concluir que el perfil competencial de las universidades que fueron seleccionadas en España, Bolivia y México, se corresponde con un nivel “Bajo” o “Muy

bajo”, de acuerdo con la propia percepción expresada por más de dos tercios (65,45%) de los 1.404 docentes encuestados. Esta circunstancia coincide con otros estudios (Torra et al., 2012; Triadó et al., 2014) donde sus resultados otorgaron valores menores a la competencia de innovación (7%), en comparación con otras competencias como la comunicativa (26%), la interpersonal (24%) y la metodológica (24%). En estos estudios, el perfil competencial del docente resulta bastante positivo en destrezas docentes concretas (metodológicas, interpersonales y comunicativas), mientras que las habilidades referidas al trabajo de equipo/colaborativo y la innovación obtuvieron unos resultados muy bajos en el perfil del docente universitario. Esta circunstancia puede deberse a que las competencias de metodología, comunicación e interacción están asociadas a las destrezas que el docente utiliza directamente en el aula, mientras que la innovación es una competencia que requiere un trabajo de planificación individual, previo a la interacción con los estudiantes, además de una inversión de tiempo adicional para su preparación fuera del aula de clase. Esto implica, tal y como se ha definido en el presente estudio, que la competencia innovadora resulta ser un constructo complejo, que requiere de destrezas docentes concretas de aula, a las que se deben añadir otro tipo de competencias como la de investigación, planificación, creatividad y divulgación.

En cuanto a los factores que influyen en el perfil de la competencia innovadora del docente universitario, se obtienen las siguientes conclusiones de los resultados obtenidos en el presente estudio:

- Existen diferencias entre el docente con título de Doctor, cuyo perfil es más innovador que aquellos que no tienen esta acreditación, a lo cual se debe sumar la afiliación por facultad siendo los pertenecientes a Educación y Humanidades los que tienen mejor perfil, en contraste con los adscritos a Ciencias de la Salud. Al mismo tiempo, los profesores con mayor ámbito de experiencia en Educación Física y Educación Artística poseen mejores porcentajes que los de Idiomas y Tecnología.
- También registran perfiles más innovadores los docentes que utilizan dispositivos digitales en sus aulas de clase o cuyos estudiantes pueden disponer de dichos dispositivos para el desempeño de las tareas de aprendizaje. Este resultado confirma la necesidad de introducir los recursos tecnológicos como herramienta de cambio y de innovación en las aulas universitarias.

- Por último, tanto en la variable referida al país de procedencia de la universidad, como en la de universidad de pertenencia, los profesores españoles obtienen mejor perfil competencial en innovación, seguidos de los profesores mexicanos y los profesores bolivianos.

Como conclusión final, en relación con los datos analizados, se debe sugerir la necesidad de desarrollar planes de formación concretos que sustenten y desarrollen las debilidades detectadas en cada una de las dimensiones asociadas a la competencia innovadora del docente universitario. Para ello, este estudio presenta una herramienta de evaluación fiable y válida, que puede sustentar un diagnóstico de las competencias de innovación de las diferentes instituciones universitarias. Desarrollar esta habilidad imprescindible para el desempeño docente y la mejora de los aprendizajes del estudiante universitario, resulta una necesidad para las instituciones de educación superior, que deben proponer cambios estructurales que fundamenten y apoyen la labor innovadora y creativa de su claustro, proponiendo todo tipo de cursos que favorezcan la formación de dicha competencia (Pagés et al, 2016, p. 41). Se trataría, además, de evitar contenidos y métodos desactualizados o aplicaciones inadecuadas en posibles intentos de innovación por parte del profesor, y que, antes que mejorar el aprendizaje, lo obstaculicen. En tal sentido, puede resultar ilustrativa esta investigación donde se señalan los grandes déficits que presenta los docentes en la competencia innovadora: la formación en cuanto al desarrollo de una metodología activa, una evaluación participativa, una investigación para la mejora, la aplicación y desarrollo de recursos creativos y la difusión de las innovaciones a la comunidad educativa universitaria.

## REFERENCIAS

- ANECA. (2015). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. <https://cutt.ly/Ar4v2PL>
- Aznar Más, L., Pérez Peñalver, M. J., Montero Fleta, M. B., González Ladrón De Guevara, F. R., Marín García, J. A., y Atarés Huerta, L. M. (2016, July). Indicadores de comportamiento de la competencia de innovación en el ámbito académico y en el profesional: revisión de la literatura. In *In-Red 2016. II Congreso nacional de*

*innovación educativa y docencia en red*. Editorial Universitat Politècnica de València.

- Berdrow, I., & Evers, F. T. (2011). Bases of competence: A framework for facilitating reflective learner-centered educational environments. *Journal of Management Education*, 35(3), 406-427.
- Cerinšek, G., & Dolinsek, S. (2009). Identifying employees' innovation competency in organisations. *International Journal of Innovation and Learning*, 6(2), 164-177.
- de Urquijo Carmona, M. D. C. (2009). Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas.(El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle, México). *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 8(32), 67-80.
- Drejer, A. (2001). How can we define and understand competencies and their development?. *Technovation*, 21(3), 135-146.
- García, J. S., y Velásquez, J. R. (2013). Variables para la medición de las capacidades de innovación tecnológica en instituciones universitarias. *Revista Ciencias Estratégicas*, 22(30), 267-284.
- Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G. I., y Breach, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40. <https://bit.ly/2SJ6pCn>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: McGraw Hill.
- Lerouge, C., Newton, S., & Blanton, J. E. (2005). Exploring the systems analyst skill set: Perceptions, preferences, age, and gender. *Journal of Computer Information Systems*, 45(3), 12-23.
- Marín-García, J. A., Pérez-Peñalver, M. J., y Watts, F. (2013). How to assess innovation competence in services: The case of university students. *Dirección y Organización*, (50), 48-62.
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez Cebrián, M., Sabaté Diaz, S., y Jorba Noguera, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2016, vol. 34, num. 1, p. 33-43.
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55.

- Remesal, A., Álvarez, R. C., Majós, T. M., & Rochera, M. J. (2017). Uso de cuestionarios online con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (51), 51-60.
- Roig-Vila, R. (2017). Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa.
- Torra, I., del Corral, I. D., Pérez, M. J., Valderrama, E., Márquez, M. D., Sabaté, S., & Estebanell, M. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 2012, vol. 10, núm. 2, p. 21-56.
- Triadó, X. M., Estebanell, E., Márquez, M. D., & Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista española de pedagogía*, 55-76.
- Watts, F., Aznar-Mas, L. E., Penttilä, T., Kairisto-Mertanen, L., Stange, C., y Helker, H. (2013, March). Innovation competency development and assessment in higher education. In *Proceedings of the 7th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 6033-6041).

## CAPÍTULO 23.

### **LO SVILUPPO DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE ALLE SUPERIORI: ANALISI DI DUE ESPERIENZE DI RICERCA-FORMAZIONE**

Gabriella Agrusti, Valeria Damiani, Donatella Cesareni

#### **1. INTRODUZIONE**

La formazione professionale in servizio dei docenti di scuola secondaria superiore presenta in Italia alcuni aspetti specifici, riconducibili alla complessità dei contenuti disciplinari oggetto dell'insegnamento secondario e alla parcellizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento all'interno del monte orario assegnato al docente reponsabile della singola materia.

Recenti studi sulla formazione orientata allo sviluppo della professionalità docente hanno messo in evidenza la necessità di superare sterili contrapposizioni tra lo sviluppo/l'aggiornamento in relazione ai contenuti disciplinari e le questioni educative legate a quegli stessi contenuti, proponendo modelli di sinergia tra questi due elementi un tempo inutilmente contrapposti (Buchmann 1984; Shulman 1986; Neumann et al., 2019).

La richiesta di attività per lo sviluppo degli insegnanti in servizio risulta essere ben distribuita sul territorio nazionale e i dati presenti sul portale SOFIA, il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti, evidenziano una partecipazione notevole da parte degli insegnanti di scuola secondaria superiore<sup>3</sup>.

I corsi di formazione per docenti di scuola secondaria risultano essere caratterizzati da una forte predominanza dell'elemento disciplinare e delle metodologie didattiche e valutative necessarie per l'insegnamento delle discipline (OECD, 2018). Il ricorso ad approcci collaborativi, che possano collegare l'insegnante allo sviluppo della scuola nel suo complesso, individuati dalla ricerca come approcci caratterizzati da maggiori possibilità di successo (Aquario et al. 2017), appaiono ancora oggi poco presenti nell'offerta formativa per i docenti di questo grado scolastico. Ciò che manca ad oggi nelle proposte di formazione in servizio per i docenti delle secondarie è la possibilità di coniugare modalità di lavoro collegiale a opportunità di studio e di approfondimento, per

---

<sup>3</sup> [https://www.istruzione.it/pdof/FORUMPA\\_20180522\\_Sintesi.pdf](https://www.istruzione.it/pdof/FORUMPA_20180522_Sintesi.pdf)

poter da ultimo riuscire a comprendere e affrontare i problemi relativi ai contesti specifici di insegnamento entro cui i docenti si trovano ad operare.

L'organizzazione della scuola secondaria, ancora saldamente impostata sull'insegnamento disciplinare, difficilmente si presta ad attività di progettazione e di valutazione collegiale, da svolgersi anche attraverso momenti di compresenza degli insegnanti nelle classi. Tutto ciò ha ovviamente delle ricadute sull'organizzazione e sulla strutturazione delle attività di formazione, che tendono a seguire questa impostazione piuttosto che a metterla in discussione.

La possibilità di incentivare momenti di sviluppo professionale che possano coniugare l'approfondimento della disciplina a nuove modalità di lavoro tra docenti della secondaria è dunque un ambito ancora largamente inesplorato nella ricerca educativa.

## **2. METODI**

Questo contributo presenta le analisi di un focus group, condotto in modalità online il 7 ottobre 2020, e volto alla rilevazione dell'impatto di due esperienze di ricerca-formazione (R-F) di durata biennale (2017-2018 e 2019-2020). Tali percorsi hanno coinvolto durante il primo anno 19 insegnanti di un liceo scientifico di Roma e, nel secondo anno, i docenti di una rete di scuole secondarie superiori a cui tale liceo era collegato (due licei classici, e un liceo scientifico), per un totale di 15 partecipanti.

L'approccio metodologico dei percorsi è stato articolato sulla base dei cinque asserti fondamentali della R-F, in un'ottica di formazione fortemente radicata nei contesti scolastici di appartenenza, collegiale e condotta con gli insegnanti, finalizzata allo sviluppo professionale dei docenti in chiave meta-riflessiva e di autovalutazione del proprio agire educativo (Asquini, 2018; Nigris, 2019).

I contenuti dei corsi sono stati dunque concordati con i partecipanti sulla base dei loro bisogni formativi. L'attività di R-F durante il primo anno (24 ore di formazione – cinque incontri di tre ore ciascuno e 9 ore di lavoro autonomo) è stata incentrata sulla progettazione e valutazione per competenze chiave, con un particolare riferimento alle competenze di cittadinanza (European Union, 2006, 2018), mentre il corso del secondo anno (25 ore totali – cinque incontri di tre ore ciascuno e 10 ore di lavoro autonomo) è stato dedicato valutazione (finalità e funzioni della valutazione, la redazione degli obiettivi cognitivi, la stesura, la codifica e la correzione delle prove semi-strutturate; la verifica del funzionamento degli item in termini di difficoltà, discriminatività e affidabilità delle scale di misura) (Vertecchi, 2003; Brookhart, 2009).

Gli incontri di entrambe le esperienze di formazione hanno assunto un carattere prettamente laboratoriale e sono stati strutturati per offrire occasioni di riflessione sistematica e condivisa sulle prassi didattiche dei docenti.

Il focus group è stato condotto da un ricercatore esterno alla formazione e ha coinvolto quattro docenti donne (una docente di inglese, una di italiano e latino e una di matematica e fisica) presenti in entrambi i percorsi di formazione. L'analisi dell'incontro ha seguito il modello adottato dal gruppo di ricerca CRESPI (cfr. Capperucci in questo simposio). In particolare si è scelto di esaminare le trascrizioni facendo riferimento alla prospettiva qualitativa, che individua tre specifiche aree: il percorso come processo (PQ1); il percorso come prodotto (PQ2); il percorso come consapevolezza (PQ3).

I paragrafi successivi presentano l'analisi ermeneutica di quanto emerso durante l'incontro.

### **3. L'ANALISI ERMENEUTICA DEI FOCUS GROUP**

Attraverso questo tipo di analisi è possibile esaminare criticamente il contenuto manifesto dell'output di un focus group (Cataldi, 2009).

Circa la metà degli interventi dell'incontro è dedicata alla categoria Q1 (percorso come processo), al racconto dell'esperienza e degli aspetti positivi e negativi, alle considerazioni sul ruolo dei ricercatori e dei partecipanti alla formazione.

La categoria Q2 (percorso come prodotto) rappresenta circa il 27% degli interventi, ed è principalmente incentrata sui risultati dell'attività di formazione in termini di crescita professionale e di applicazioni nella pratica didattica di quanto appreso durante i corsi.

Minore (23,75%) il tempo dedicato al Q3 (percorso come consapevolezza) e quindi alle riflessioni da parte dei docenti sulla formazione.

#### **3.1. Il percorso come processo (PQ1)**

Le docenti che hanno partecipato al focus group hanno descritto l'esperienza di formazione biennale in termini generalmente positivi e di soddisfazione (*per me è stato insomma qualcosa di positivo che mi ha fatto crescere sinceramente e professionalmente* - A). Gli elementi che risultano aver caratterizzato la loro esperienza sono relativi soprattutto:

- alla negoziazione iniziale dei contenuti e degli obiettivi dei corsi tra ricercatori/formatori e docenti (*è utile la formazione quando diciamo nasce come esigenza dal basso, non come qualcosa appunto di calato dall'alto* - MR; *avevamo*

*l'esigenza di un lavoro insieme con gli altri docenti - A; avevamo bisogno di fare le cose pratiche, di discutere e mettere subito in pratica delle cose, costruire - MR);*

- *alla possibilità di lavorare collegialmente in maniera laboratoriale, analizzando e mettendo in discussione le proprie prassi didattiche (erano incontri nei quali noi docenti eravamo in un certo senso anche provocati, provocati a riflettere sul nostro lavoro e su come potevamo essere utili a noi stessi e utili anche ai ragazzi. Quindi noi abbiamo cominciato a lavorare su degli interrogativi, delle domande che ci venivano poste in maniera provocatoria - A);*

- *alla possibilità di applicare, nell'immediato della pratica scolastica, quanto discusso durante i seminari e durante il lavoro autonomo tra insegnanti (l'esperienza che noi abbiamo vissuto è calata al livello di realtà, cioè vi lavoriamo insieme, cerchiamo insieme una soluzione e questo è un primo passo per la formazione - A);*

- *alla possibilità di confronto paritetico con l'università (se vengono delle persone dall'università e fanno con noi un lavoro con tre persone quattro persone vuol dire che non c'è semplicemente un aspetto formale, ma loro vogliono apprendere da noi, quindi io ho visto che abbiamo lavorato tra pari e secondo me questo è un aspetto positivo - A);*

- *al poter usufruire di materiale adeguato (e devo dire che di volta in volta ci davano del materiale che era anche in forma di diapositive quindi abbastanza sintetico, proprio per venire incontro alle nostre esigenze - A).*

Nel descrivere il percorso come processo, le docenti hanno riportato eventi e azioni specifiche che, a partire dalla individuazione di alcuni problemi comuni, conducevano poi i partecipanti all'analisi delle criticità emerse:

*erano incontri nei quali noi docenti eravamo in un certo senso anche provocati, provocati a riflettere sul nostro lavoro e su come potevamo essere utili a noi stessi e utili anche ai ragazzi. Quindi noi abbiamo cominciato a lavorare su degli interrogativi – A*

*quindi diciamo abbiamo cominciato a chiederci: ma i ragazzi come leggono quando leggono, cosa capiscono e perché se capiscono capiscono poco? Com'è il loro modo di interpretare il testo. Quindi noi ci siamo occupati di raccogliere delle docu, abbiamo diciamo fatto una collezione di documenti che appunto trattassero di argomenti che normalmente fanno parte del curriculum di ogni disciplina, ma abbiamo voluto prendere diciamo testi autentici – MR.*

Gli aspetti negativi dell'esperienza di R-F sono individuati non tanto nell'attività di formazione in sé, quanto nell'atteggiamento assunto da alcuni docenti, nella scarsa partecipazione, nel sovraccarico e nella stanchezza dovuti ai tanti impegni:

*l'aspetto negativo torno a dire, che forse mi sono accorta che come c'è purtroppo l'università viene sempre vista come qualcosa di estraneo alla scuola no? e quindi a volte un po' di reticenza a parlare, a volte sai difficoltà ad accettare che una persona possa stare in classe con te – A;*

*Ma io aspetti negativi... no, forse, ecco il fatto ecco che eravamo in pochi, cioè che il gruppo ad un certo punto si è, no? ci sono state delle defezioni, si è un po' rimpicciolito e quindi questo diciamo toglie un po' di, no? di significato per carità; però ecco è bello quando c'è un gruppo di un certo numero e ci si confronta tra più persone, poi alla fine eravamo sempre noi che ci confrontavamo fra di noi, ecco –MR;*

*dovremmo avere la possibilità di seguire questi corsi anche in orario antimeridiano, con tanto di esonero; la negatività, non da attribuire ai relatori o all'organizzazione, è che purtroppo spesso questi corsi, facendoli di pomeriggio, noi arriviamo già stanchi trafelati, cioè c'era chi arrivava che aveva appena lasciato la classe e correva al corso; quindi. purtroppo ecco un lato negativo in generale è che questi corsi che sono ..., che richiedono la partecipazione proprio in prima persona di noi docenti, ci arrivano sempre in momenti della giornata in cui noi siamo, tra virgolette, stanchi –MA.*

La divisione dei ruoli è risultata ad ogni modo paritetica e il clima che si è venuto a creare viene definito come positivo: *devo dire che da un lato inizialmente mi sembrava un po' al negativo il fatto di dovermi mettere in discussione e poi invece ho accettato la sfida, ripeto trascinata da Angelica - F.*

### **3.2 Il percorso come prodotto (PQ2)**

I corsi hanno anche contribuito ad una maggiore consapevolezza professionale delle docenti, soprattutto in relazione alla valutazione, alle soft skills (capacità di lavorare in gruppo e di confrontarsi) e alla realizzazione di nuove attività didattiche, da sperimentare direttamente in classe:

*E la valutazione io cerco, appunto ,quello che ho imparato:=a dare una valutazione più:=a 360 gradi cioè a considerare anche tanti altri aspetti, che non sono soltanto la*

*mera acquisizione di contenuti, ma vedere come quello studente ha raggiunto quelle competenze, come è capace di esporre quei contenuti e vedere se ha sviluppato anche delle competenze laterali a quelle specifiche richieste per quel particolare compito; ecco, ho visto che sono più ..., cioè ho un atteggiamento un po' più provocatorio, ecco – MR; ho imparato a sapermi, torno a dire, quel discorso che è importante a mettermi in discussione – A;*

*Da lì è nata poi l'esigenza di un certo senso riversare quell'esperienza che stavamo facendo tra i docenti, all'interno delle classi e quindi proporre il debate, perciò il dibattito ovviamente, in classe con tutta una fase di preparazione, che doveva essere anche di lavorare in gruppo – A.*

Le scoperte fanno perlopiù riferimento alle nuove esperienze didattiche e alla possibilità di realizzarle direttamente con i ragazzi, durante il percorso di formazione: *molto interessante devo dire che è stata un'esperienza nuova, [...]però questa modalità è stata completamente differente, perché vedere i ragazzi in gruppo lavorare e quindi sapersi organizzare, quindi osservarli e quindi valutarli anche in maniera differente, devo dire che mi hanno aperto insomma un'esperienza diversa e soprattutto devo dire che è stata formativa – F.*

### **3.3 Il percorso come consapevolezza (PQ3)**

La richiesta di ulteriori esperienze di formazione, che seguano l'impostazione metodologica della R-F, ben esemplifica la valutazione complessivamente positiva dei percorsi, come ha evidenziato A: *ci stiamo proponendo di farlo per un altro corso di formazione, che deve sempre presupporre una ricerca e la formazione insieme, perché secondo me è la cosa più fruttuosa eh [...], soprattutto in relazione al lavoro collegiale, interdisciplinare e di ricerca sul campo (la ricerca-formazione in questo senso ben venga mi interessa lavorare a livello interdisciplinare e credo facendolo a livello proprio pratico calandosi nella realtà cercando di capire anche i limiti di molti noi docenti [...]) Quindi questa esperienza mi ha insegnato tutto questo e mi piacerebbe continuare a lavorare su questo, perché credo che scopriamo qualcosa in fieri.*

Su questo aspetto i nuovi bisogni formativi percepiti dalle insegnanti vertono soprattutto sulla didattica digitale integrata e sullo sviluppo di un curriculum trasversale, anche in relazione alla nuova materia di educazione civica (*pur troppo, ecco noi chiediamo loro, per esempio l'esame di stato, che facciano dei collegamenti trasversali*

*tra le discipline, ma poi non glieli insegniamo noi a farli, e siamo invece noi diamo loro una conoscenza settoriale, quindi loro ragionano a compartimenti stagni a secondo della disciplina che devono trattare - A).*

Le riflessioni sul percorso sono state anche incentrate sulle modalità di organizzazione e di conduzione dell'attività di formazione (il partire dalle esigenze dei docenti coinvolti, la possibilità di confrontarsi):

*Quindi la formazione ha valore se parte da noi come esigenza nostra ed è condivisa fra di noi; certo, l'aiuto, diciamo l'ausilio dell'università è importante, perché diciamo è un modo per mantenere, no? le fila di questo percorso; però io ho visto che è molto importante e molto produttivo quello che diciamo scambiando le nostre opinioni ed è importante il lavoro proprio che facciamo insieme – MR.*

#### **4. CONCLUSIONI**

Nel tentare di delineare l'impatto di due percorsi di R-F, una sfida non priva di ostacoli e problematicità, il presente contributo ha cercato di mettere in evidenza i punti di vista di un ristretto gruppo di docenti della scuola secondaria superiore sull'esperienza condotta assieme ai ricercatori/formatori.

Ciò che emerge con chiarezza dall'analisi delle trascrizioni è un apprezzamento generale di quelli che sono gli aspetti fondanti della R-F: la possibilità di lavorare collegialmente, il confronto con i colleghi, la negoziazione iniziale dei bisogni, le ricadute sulla pratica didattica. Le riflessioni sulla crescita professionale delle partecipanti e sulla richiesta di ulteriore formazione che segue le linee guida della R-F confermano la valutazione in larga misura positiva della formazione biennale che è stata condotta.

Le considerazioni delle partecipanti appaiono inoltre particolarmente significative se analizzate in un'ottica più generale, relativa al segmento di istruzione secondaria. Le molteplici iniziative di sviluppo professionale a questo livello scolastico si realizzano di solito in periodi di tempo ristretti, su argomenti che partono dalle esigenze interne al collegio dei docenti ma che non sempre trovano un'esatta corrispondenza con quanto proposto in termini di offerta di formazione in-servizio, che spesso si limita a finalità di tipo trasmissivo, in cui ai docenti è richiesta una partecipazione passiva, con difficili e rare ricadute nella pratica didattica.

Le risorse che la R-F attiva sono relative allo sviluppo di un'area di riflessione condivisa, un work in progress, in cui i ricercatori/formatori, piuttosto che fornire

soluzioni valide per tutti, stimolano momenti di scambio e di co-costruzione per analizzare e affrontare quelle criticità condivise dai partecipanti. La finalità ultima, che non si raggiunge naturalmente nell'arco ristretto di una o due esperienze di formazione, è lo sviluppo di una consapevolezza, di un atteggiamento di ricerca che, attraverso il supporto dei ricercatori, può portare ad un cambiamento di approccio, metodologicamente fondato, e ad un atteggiamento riflessivo in relazione alla propria pratica didattica.

### RIFERIMENTI

- Aquario, D., Ghedini, E. & Bresciani Pocaterra M. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. 17 (3), 162-173.
- Asquini, G. (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Angeli.
- Brookhart, S. M. (2009). Assessment and examinations. In L. J. Saha, A.G. Dworkin (a cura di), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer, 723–738.
- Buchmann, M. (1984). The flight away from content in teacher education and teaching. In J. Raths & L. Katz (Eds.). *Advances in teacher education* (Vol. 1, pp. 29-48). Norwood, NJ: Ablex.
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Angeli.
- Day, C., & Sachs, J. (2007). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- European Union (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, disponibile al link <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (ultimo accesso 20 settembre 2021)
- European Union (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, disponibile al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ultimo accesso 20 settembre 2021)

- OECD (2018). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD publishing.
- Neumann, K., Kind V. & Harms U. (2019) Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge, *International Journal of Science Education*, 41 (7), 847-861.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. In: *RicercaAzione*, 12 (2), 225-237.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- . Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

## CAPÍTULO 24.

### IL FORMATIVE ASSESSMENT NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO. UNA RICERCA-FORMAZIONE PER PROMUOVERE NUOVE PRASSI E CONVINZIONI SULLA VALUTAZIONE

Andrea Ciani, Elisa Guasconi

#### 1. INTRODUZIONE

L'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria è stato un primo passo per la costruzione progressiva di una valutazione maggiormente orientata a supportare l'apprendimento, anche se l'applicazione sistematica di strategie di *formative assessment*<sup>4</sup> (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2008; Bennett 2011) sembra ancora, anche alla scuola primaria, una realtà lontana. Oggi l'esigenza di armonizzare le modalità valutative nell'intero primo ciclo scolastico è urgente; in particolare la scuola secondaria di primo grado, che si trova in una terra di mezzo "problematica", porta con sé una visione maggiormente legata a una funzione sommativo-selettiva della valutazione ed è caratterizzata da una scarsità di occasioni di riflessione, innovazione didattica e sperimentazione. Inoltre, le percentuali elevate di *early school leavers* nel grado scolastico successivo (OECD, 2018; ISTAT, 2019) pongono serie questioni sul tasso di equità e qualità dei processi didattici e sul ruolo giocato da quella di primo grado nel consolidamento delle competenze di base.

Per questo, a fronte di queste premesse, l'oggetto di questo contributo è una preziosa occasione per una profonda riflessione: una Ricerca Formazione (d'ora in avanti RF) volta a promuovere il cambiamento di prassi e convinzioni valutative dei docenti in una scuola secondaria di primo grado.

#### 2. METODI

La RF in questione è un percorso, di durata triennale orientata a promuovere, attraverso uno specifico intervento formativo guidato dal ricercatore in collaborazione

---

<sup>4</sup> All'interno della letteratura pedagogica internazionale ci si riferisce alla valutazione formativa utilizzando diverse espressioni. In questo contributo si utilizza l'espressione "formative assessment" che si riferisce agli apprendimenti degli alunni (diversamente dall'"educational evaluation") e richiama l'importanza di perseguire una didattica individualizzata.

con i docenti, convinzioni e prassi di formative assessment in un gruppo di insegnanti di un Consiglio di Classe in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Bologna. Per tre anni (dal 2017 al 2020), i docenti (in tutto nove) di tutte le discipline del Consiglio di Classe si sono incontrati mensilmente con il ricercatore-formatore per studiare, concordare e introdurre pratiche di *formative assessment* nella loro didattica quotidiana. L'intervento formativo è stato progettato dal ricercatore in un'ottica di gradualità e scambio continuo con i docenti al fine di creare un percorso di accompagnamento e consapevolezza. L'approccio assunto era orientato a promuovere un clima di partecipazione, di confronto aperto e continuo con gli insegnanti e caldeggiava l'esplicitazione e, via via la discussione, di eventuali difficoltà e vincoli che potevano ostacolare il lavoro degli insegnanti così da stimolare un'analisi collegiale delle questioni emerse e una riflessione costruttiva.

L'intervento formativo è stato articolato con la seguente scansione programmatica (Guasconi et al., 2021)

- *prima annualità-la connessione tra progettazione educativa, programmazione didattica e valutazione.* Il formatore ha guidato gli insegnanti nella creazione di un clima di confronto sulla loro intenzionalità educativa e didattica. Gli insegnanti hanno esplicitato singolarmente i principi che hanno ispirato la loro azione educativa e si sono confrontati sugli obiettivi di apprendimento, sui traguardi di competenze che ciascuno perseguiva. Inoltre, si è prospettato, supportato con lo studio della letteratura di riferimento, il costrutto di *formative assessment* e si sono richieste le prime applicazioni nella pratica didattica quotidiana.
- *Seconda annualità-verso un cambiamento delle pratiche valutative con l'uso di pratiche di formative assessment e della videoanalisi.* Durante la seconda annualità del percorso, nell'a.s. 2018/2019, gli insegnanti, guidati dal formatore, hanno sperimentato, oltre alla condivisione di obiettivi e criteri, veri e propri momenti di formative assessment senza voto e l'uso di un feedback formativo individuale e collettivo. Per promuovere una consapevolezza maggiore sulla conduzione specifica di questi momenti, gli insegnanti sono stati chiamati a videoregistrarsi reciprocamente e a osservarsi attraverso la tecnica della videoanalisi, in attività di *noticing* strutturato e di reasoning (Santagata, 2011).
  - *Terza annualità-il formative assessment come pratica sistematica del Consiglio di Classe.* Nell'ultima annualità, a.s. 2019/2020, i docenti hanno

monitorato settimanalmente, attraverso indicatori di applicazione del formative assessment, la sostenibilità di tale pratica valutativa. Al termine di questa attività di monitoraggio gli insegnanti hanno prospettato quali procedure *di formative assessment* potessero applicare in modo sistematico nella loro quotidianità, sottoscrivendo un impegno comune. Nella parte finale del percorso, il formatore ha affrontato i problemi di sostenibilità emersi in itinere anche fornendo spunti per integrare maggiormente il *formative assessment* nella didattica (strategie di “*fast formative assessment*”). Il percorso si è concluso qualche incontro prima del termine pianificato a causa dell'emergenza sanitaria. Lungo tutto il percorso, il ricercatore ha fatto riferimento ai punti fondamentali e agli impegni della RF (Asquini, 2019) e ha introdotto specifiche strategie per soddisfare:

- la necessità di osservare le ricadute della RF nell'azione didattico-valutativa dei docenti e negli apprendimenti degli studenti;
- il bisogno di coinvolgere gli insegnanti e renderli partecipi e attivi all'interno del percorso triennale, valutando e affrontando le risorse e i vincoli del contesto.

La Ricerca-Formazione, che presenta un disegno quasi-sperimentale<sup>5</sup>, ha visto la partecipazione di tutte le classi dell'Istituto all'interno delle quali una, con il relativo Consiglio di Classe, costituiva il gruppo sperimentale (i cui insegnanti hanno partecipato alla formazione) e l'insieme delle restanti quello di controllo. La sperimentazione ha potuto disporre di un adeguato piano di misurazione in grado per raccogliere dati sull'impatto dell'intervento formativo sia riferito agli atteggiamenti e alle pratiche dei docenti sia riferito agli apprendimenti degli alunni: in ingresso (nel 2017), in itinere (nel 2019) e alla fine della R-F (nel 2020). Per ciò che concerne le ricadute sulla professionalità dei docenti, è stato osservato il loro cambiamento di atteggiamenti in seguito alla partecipazione agli interventi formativi. A tale scopo è stato utilizzato un questionario che conteneva diverse scale grafiche e numeriche (Ciani & Vannini, 2017) che rilevavano gli atteggiamenti verso:

- la progettazione professionale / contrasto alla progettazione formale;

---

<sup>5</sup> L'impianto quasi sperimentale di questo percorso di Ricerca-Formazione non è oggetto specifico di questo contributo (per approfondimenti si veda Guasconi et al., 2021), ma è importante richiamarlo qui perché ha condizionato in alcune fasi il grado di condivisione delle informazioni con i docenti, proprio per garantire la validità delle rilevazioni. Ciò nonostante, il ricercatore-formatore ha modificato il proprio intervento al fine di recepire suggestioni e indicazioni di miglioramento che emergevano dalle misurazioni in itinere ed è stata garantita una restituzione finale completa e dettagliata di tutti gli esiti e i dati rilevati, promuovendo dialogo, confronto e riflessione.

- il formative assessment/ contrasto alla valutazione selettiva;
- la didattica / contrasto all'ideologia delle doti naturali;
- la collegialità;
- l'autovalutazione;

oltre a una scala per la misura dell'autoefficacia dell'insegnante in classe (Skaalvik, Skaalvik 2007; trad. italiana Avanzi et al., 2013)<sup>6</sup>. Ai soli docenti del Consiglio di Classe sperimentale è stato somministrato, alla fine del percorso formativo triennale, un ulteriore questionario strutturato destinato a raccogliere le loro dichiarazioni sull'utilizzo delle strategie di formative assessment in classe che indagava anche, attraverso domande aperte, alcune loro opinioni sull'argomento. Inoltre, è stato proposto ai medesimi insegnanti, al termine delle attività formative, anche un focus group, di cui si parlerà in modo approfondito nel paragrafo successivo, indirizzato a cogliere le ricadute del percorso effettuato sulla loro professionalità.

Per osservare ulteriormente l'impatto del percorso di Ricerca-Formazione, attraverso l'azione didattica dei docenti, si sono rilevati anche gli apprendimenti e le opinioni degli studenti con la stessa cadenza già menzionata. Più precisamente sono state rilevate con prove di apprendimento, i cui item provenivano da rilevazioni standardizzate (PIRLS, TIMSS e INVALSI), abilità di comprensione del testo e logico-matematiche<sup>7</sup>. Inoltre, gli studenti hanno espresso, tramite questionari semi-strutturati, atteggiamenti e opinioni sulle azioni didattiche-valutative dei loro docenti<sup>8</sup>.

L'attenzione a riflettere sulle ricadute sulla professionalità dei docenti è stata ulteriormente sostenuta dalla possibilità di effettuare confronti con misurazioni effettuate in primis sui docenti e poi sugli studenti di altre classi dello stesso anno e della stessa scuola, che fungevano da gruppo di controllo. Tuttavia, le misurazioni fondamentali per questo contributo, nella prospettiva di valorizzare la postura di RF, sono quelle riservate ai docenti (si veda Figura 1). Inoltre, si è scelto di analizzare, in questa sede,

---

<sup>6</sup> Gli strumenti utilizzati sono derivati da precedenti studi di validazione (Ciani, Vannini, 2017; Skaalvik, Skaalvik 2007; trad. italiana Avanzi et al., 2013).

<sup>7</sup> Le misurazioni degli apprendimenti degli studenti, effettuate nel 2020, sono state condotte a distanza, con questionari e prove on line somministrate attraverso un link. Il Gruppo di ricerca esplicita chiaramente questo passaggio al fine di considerare adeguatamente il tema della validità delle rilevazioni nell'ultima fase della Ricerca-Formazione

<sup>8</sup> Ai soli studenti appartenenti al gruppo sperimentale è stato proposto, al termine del percorso di Ricerca-Formazione, un questionario con domande aperte utile a rilevare le loro opinioni e i loro vissuti in merito alle strategie di formative assessment implementate dai docenti (per un approfondimento si veda Guasconi, Ciani, Vannini, 2021)

prevalentemente il punto di vista dei docenti coinvolti nel Gruppo Sperimentale per comprendere appieno la loro percezione e valutazione del percorso di RF. Non mancherà un breve confronto sulle stesse misurazioni con il Gruppo di controllo.

**Figura 1.**

*Misurazioni effettuate sui docenti secondo il disegno quasi sperimentale dell'indagine*

<b>GRUPPI</b>	<i>Misurazioni in entrata (2017)</i>	<i>Misurazioni in itinere (2019)</i>	<i>Misurazioni in uscita (2020)</i>
Gruppo Sperimentale di docenti e Gruppi di controllo di docenti	<i>Rilevazione di atteggiamenti degli insegnanti (Ciani, Vannini, 2017; Skaalvik, Skaalvik 2007; trad. italiana Avanzi et al., 2013).</i>	<i>Rilevazione di atteggiamenti degli insegnanti (Ciani, Vannini, 2017; Skaalvik, Skaalvik 2007; trad. italiana Avanzi et al., 2013).</i>	<i>Rilevazione di atteggiamenti degli insegnanti (Ciani, Vannini, 2017; Skaalvik, Skaalvik 2007; trad. italiana Avanzi et al., 2013).</i>
Solo Gruppo Sperimentale di docenti			<i>Rilevazione di atteggiamenti e opinioni sul percorso di RF e di dichiarazioni di utilizzo delle strategie di formative assessment tramite scale specifiche. Focus Group su ricadute della RF.</i>

**3. RISULTATI**

Le analisi effettuate, come già esplicitato precedentemente, si sono focalizzate su misurazioni riguardanti atteggiamenti dei docenti del Gruppo Sperimentale verso pratiche didattiche, valutative e collegiali e percezioni di autoefficacia, e opinioni sul percorso di RF e relative ricadute. Nella lettura dei risultati occorre tenere a mente che la terza annualità della RF ha subito le gravi ripercussioni della pandemia con la lenta e faticosa rimodulazione in DAD di quanto condiviso.

**3.1. Atteggiamenti**

Osservando i dati sugli atteggiamenti relativi al Consiglio sperimentale di docenti dell'IC coinvolto emerge subito l'incremento, dall'anno 2017/2018 all'anno 2019/2020,

del senso di autoefficacia degli stessi<sup>9</sup>. Ciò è specialmente evidente se si considera il loro senso di efficacia rispetto alla capacità di mantenere la disciplina in classe (valore medio 5,12; +2,27 punti rispetto al 2019), di rispondere alle esigenze degli alunni (valore medio 4,96; +1,92 punti rispetto al 2019) e di motivare gli studenti (valore medio 4,36; +1,26 rispetto al 2019). Ancora, è interessante cogliere l'aumento (anche se più modesto) dei valori riguardanti le dichiarazioni di utilizzo di pratiche di autovalutazione da parte degli stessi insegnanti in classe (valore medio 3,29, +0,37 rispetto al 2018). Per arricchire ulteriormente il quadro, è interessante effettuare un confronto dei valori medi sulle scale di atteggiamento nell'ultima annualità (2019-2020), tra docenti del Gruppo Sperimentale e del Gruppo di controllo. Gli insegnanti che hanno partecipato al percorso formativo sulla funzione formativa della valutazione hanno raggiunto, in effetti, valori medi più alti relativi proprio a questa tematica nell'ultima annualità rispetto al gruppo di controllo (GS 3,43, GC 3,04: differenza di 0,39). Infine essi dichiarano di sentirsi maggiormente fiduciosi nelle loro competenze professionali: infatti tutti gli item relativi al senso di autoefficacia rivelano valori più alti rispetto a quelli dei colleghi appartenenti ai Consigli che formavano il gruppo di controllo. Una leggera differenza, a favore degli insegnanti del gruppo sperimentale, si nota anche per le domande che riguardano l'utilizzo di pratiche di autovalutazione.

---

<sup>9</sup> La scala sull'autoefficacia è strutturata a 7 livelli, dove 1 corrisponde a "1 = non mi sento per nulla in grado di..." e 7 = mi sento totalmente in grado di..."

**Tabella 1.**

*Medie atteggiamenti docenti del Consiglio Sperimentale dall'a.s. 2017/2018 all'a.s 2019/2020*

Indici	Gruppo Sperimentale- A.s. 2017/2018	Gruppo Sperimentale- A.s. 2018/2019	Gruppo Sperimentale- A.s. 2019/2020
Contrasto Progettazione	2,82	3,10	3,08
Formale			
Progettazione Professionale	3,21	3,46	3,24
Contrasto Valutazione Selettiva	2,67	3,16	2,90
Valutazione Formativa	3,48	3,58	3,43
Contrasto Ideologia Doti	3,08	3,18	2,93
Naturali			
Fiducia nella Didattica	2,88	2,93	3,07
Pratiche Didattiche	3,06	3,34	2,79
Rapporto collegiale	2,31	2,70	2,75
Autovalutazione	2,92	3,09	3,29
Autoefficacia - Motivazione	2,94	3,09	4,36
degli studenti			
AutoefficaciaCollaborazione	3,06	3,18	3,88
Colleghi e Genitori			
Autoefficacia - Affrontare il	2,78	2,75	3,75
Cambiamento			
Autoefficacia - Attenzione ai	2,84	3,05	4,96
Bisogni individuali			
Autoefficacia - Mantenere la	2,97	2,90	5,12
Disciplina			

### 3.2. Dichiarazioni e percezioni dei docenti sul percorso di RF

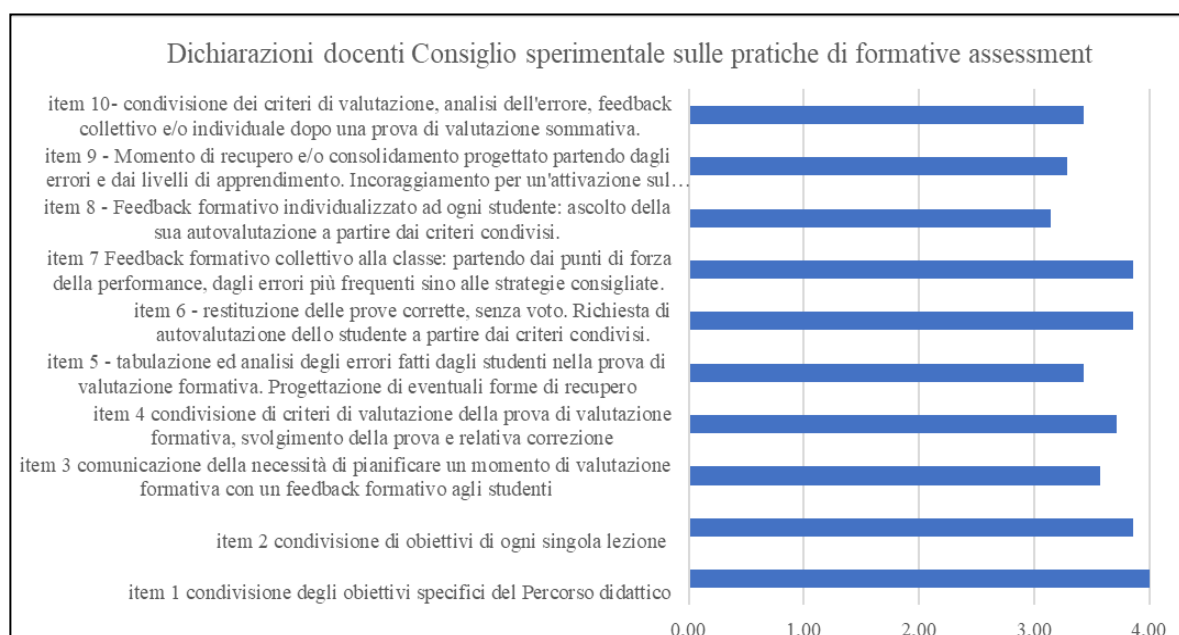
Per comprendere ulteriormente i dati sulle scale di atteggiamento (in particolare su progettazione e valutazione) è necessario capire come i docenti hanno vissuto e capitalizzato l'esperienza di RF ed è opportuno riflettere sulla loro percezione di

efficacia delle strategie di *formative assessment* per il miglioramento dell'apprendimento e dell'impegno degli studenti. Se l'intervento del ricercatore-formatore era finalizzato ad accompagnare i docenti nell'implementazione sistematica di pratiche di *formative assessment*, la Figura 2 consente di osservare che tra le quindici prassi condivise e caldegiate, i docenti hanno percepito più utili ed efficaci: (scala di efficacia da 1 a 4):

- la condivisione degli obiettivi di apprendimento del percorso didattico e di ogni singola lezione (valore medio 3,86);
- la condivisione di criteri di valutazione della prova formativa con somministrazione e analisi (valore medio 3,71);
- la restituzione delle prove corrette con un feedback formativo che consentisse agli alunni di migliorare e che richiedesse loro di auto-valutare la loro prova sulla base di criteri stabiliti e condivisi (valore medio 3,86).

**Figura 2.**

*Medie dichiarazioni docenti sull' efficacia e l'utilità di pratiche di formative assessment in classe*



### 3.3. Opinioni dei docenti su impatto della RF nelle pratiche didattico-valutative.

Le risposte degli insegnanti alle domande aperte sulle ricadute della RF sostengono e approfondiscono quanto evidenziato precedentemente. A conferma di ciò, in merito all'impatto della Ricerca- Formazione sulle loro pratiche didattiche quotidiane gli insegnanti hanno confermato ciò che emerge anche dalla raccolta di dati quantitativi: un

maggior utilizzo dell'autovalutazione, l'aumento dei tempi per la condivisione di obiettivi di apprendimento e di criteri di valutazione nonché l'importanza, in generale, attribuita alla valutazione formativa (il 33 % dei docenti sottolinea questo aspetto) sono i principali elementi che emergono dalle loro riflessioni. Alcuni di loro citano anche l'uso formativo di prove di valutazione sommativa, l'aumento dei tempi dedicati alla restituzione dei compiti, la tabulazione degli errori e un approccio più consapevole e riflessivo acquisito nei confronti delle prassi valutative.

Per ciò che concerne la percezione dei docenti sull'utilità delle strategie di *formative assessment* rispetto alle acquisizioni degli studenti e all'atteggiamento degli stessi rispetto al loro percorso di apprendimento, gli insegnanti (il 33 %) riferiscono, nello specifico, la crescita di consapevolezza negli studenti rispetto alla valutazione, una maggiore partecipazione alle attività didattiche-valutative, ma anche (ma solo per alcuni di loro) la percezione di un aumento delle capacità metacognitive (organizzazione del proprio apprendimento). Allo stesso modo esprimono perplessità sull'efficacia, non sempre riscontrata, dell'uso di strategie di formative assessment in classe in termini di risultati conseguiti dagli alunni.

#### **3.4. Opinioni dei docenti sull'utilità delle attività esperite all'interno dell'intervento di RF.**

Infine è utile esaminare quali attività proposte all'interno del percorso formativo triennale hanno prodotto, secondo i docenti, un impatto maggiore per la comprensione e l'apprendimento di diversi aspetti riguardanti la valutazione o della didattica.

La condivisione di situazioni valutative-didattiche esperite in classe con il Consiglio dei docenti e con il formatore-ricercatore (valore medio 4) e le riflessioni che ne sono emerse immediatamente appaiono come gli aspetti maggiormente apprezzati dai docenti (valore medio 3,86). A seguire, i docenti hanno considerato particolarmente utili la condivisione collegiale di strategie e pratiche di formative assessment da implementare in classe (valore medio 3,71) e l'emersione delle connessioni tra l'esplicitazione delle dinamiche valutative e l'idea di scuola che appartiene ad ogni docente già nelle prime fasi del percorso formativo. (valore medio 3,71) La conoscenza e l'applicazione delle strategie di valutazione formativa e l'osservazione peer to peer hanno costituito altri aspetti del progetto di RF discretamente efficaci per i docenti (valore medio 3,29). I dati testimoniano, invece, come i docenti abbiano ritenuto il monitoraggio delle attività di formative assessment implementate in classe, tramite check list, sufficientemente utile (valore medio 2,86), ma probabilmente anche impegnativo e meccanico.

#### 4. DISCUSSIONE

Per quanto concerne gli atteggiamenti dei docenti sulle scale relative alla progettazione, alla valutazione e alla didattica, è interessante notare che la postura di autoefficacia del docente, affine a una modalità specifica di valutare per l'apprendimento, hanno registrato dei miglioramenti più marcati rispetto, invece, alle scale maggiormente pratico-applicative sul versante progettuale e valutativo.

Rispetto alle pratiche di *formative assessment* più utilizzate dai docenti, il valore medio raggiunto da queste strategie, che può essere considerato piuttosto alto, sembra evidenziare la volontà degli insegnanti di applicare una parte importante del costrutto di *formative assessment*: raccogliere evidenze e restituire un feedback collettivo su di esse. In questo senso tale propensione potrebbe essere un indicatore del grado di adesione e convinzione dei docenti verso il percorso di RF. D'altra parte, il valore basso conseguito dall'uso del feedback formativo per ogni studente e dal momento di recupero individualizzato è esemplificativo del problema di sostenibilità di alcuni aspetti applicativi dell'intero costrutto di *formative assessment*, ma soprattutto dell'intero meccanismo di "correttivi" che assicura la realizzazione di percorso effettivamente individualizzato. Altre criticità emerse, invece, sull'uso in generale della valutazione formativa riguardavano l'assenza del voto, soprattutto per gli studenti con fragilità nell'impegno e nello studio, che non si sentivano sostenuti da un importante elemento motivazionale estrinseco.

#### 5. CONCLUSIONI

I diversi dati a disposizione che riguardano i docenti coinvolti nel Gruppo Sperimentale definiscono un quadro generale di impatto moderato della RF su atteggiamenti relativi alla progettazione, alla valutazione e alla didattica, ma una sostanziale adesione alle proposte presenti nel percorso triennale. L'opinione dei docenti coinvolti sulle pratiche di *formative assessment* lascia intravedere curiosità e disponibilità a continuare a praticarla, ma anche una certa preoccupazione per l'assenza del voto e per l'applicazione non sempre congeniale all'organizzazione oraria della scuola secondaria di primo grado. Gli esiti di questa ricerca suggeriscono l'esigenza di identificare forme di piena integrazione delle strategie di *formative assessment* all'interno della didattica, ricorrendo a tecniche più veloci e sostenibili, anche in forma ludica, di rilevazione degli apprendimenti (anche con l'utilizzo di strumenti tecnologici).

Inoltre, emerge la necessità di pianificare percorsi formativi di accompagnamento dei docenti della scuola secondaria sul tema del *formative assessment* prestando attenzione a garantire, all'interno di essi, occasioni serie e strutturate di confronto, lavoro comune e supervisione esperta.

## 6. REFERENZE

- Asquini, G. (2019). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli. DOI
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., Skaalvik, E.M. (2013). Cross-validation of the norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Bennett R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 18 (1), 5 – 25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Ciani, A.; Vannini, I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico, *CADMO*, 2, 5 – 32. DOI: 10.3280/CAD2017-002003
- Guasconi, E., Ciani, A., Vannini, I. (in press, 2021). *Pratiche di formative assessment nella scuola secondaria di primo grado per promuovere gli apprendimenti degli studenti*. Cadmo.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- ISTAT (2019). *Rapporto SDGS 2019, Informazioni Statistiche Per L'agenda 2030 in Italia*, URL: <https://www.istat.it/it/archivio/229565>.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>;
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99 (3), 611-625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- William, D., Thompson, M. (2008). Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reform, In E. C. Wylie (ed.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. NJ, Princeton:

Educational Testing Service (ETS). URL:  
<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-29.pdf>

## **CAPÍTULO 25.**

### **UN MODELLO PER VALUTARE L'IMPATTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE. VERSO UNA VISIONE SISTEMICA DELLA COMPLESSITA'**

Martin Dodman y Gabriella Agrusti

#### **1. INTRODUZIONE**

La ricerca-formazione (R-F) prevede una collaborazione progettuale fra ricercatori e insegnanti volta a promuovere una ricerca congiunta sul campo e favorire lo sviluppo professionale sia degli insegnanti che dei ricercatori. Attraverso un progetto condotto insieme – che può coinvolgere un numero variabile di insegnanti e uno o più ricercatori – lo scopo è di affrontare un aspetto particolare di un determinato contesto educativo e allo stesso tempo di indagare e analizzare il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene.

Valutare l'impatto di un progetto significa costruire un modello che permetta di ricercare e identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti. Occorre sviluppare modalità di raccolta, analisi e interpretazione di dati utili all'elaborazione di un quadro qualitativo complessivo. Questo contributo illustra il modello che è stato sviluppato dal nostro gruppo di ricercatori a CRESPI e che sarà esemplificato nella sua applicazione a diversi tipi di progetto nei contributi successivi.

#### **2. IL FOCUS GROUP**

Il focus group composto dai vari partecipanti al progetto può essere uno strumento efficace per la rilevazione dei dati. Si segue un protocollo che contiene domande ritenute utili per fare emergere elementi significativi per le prospettive che la valutazione vuole mettere a fuoco. Mentre una conduzione ottimale del focus group normalmente prevede la presenza dei vari componenti, esso può anche avvenire online. In entrambi i casi, l'incontro è videoregistrato e trascritto, in modo da poter procedere alle fasi di analisi e interpretazione.

Esiste un'ampia letteratura che analizza le caratteristiche del focus group. Secondo Wilkinson (2004) è “a way of collecting qualitative data, which – essentially – involves

engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), ‘focused’ around a particular topic or set of issues” (p. 177). Fornisce un metodo che risulta economico, veloce ed efficiente per ottenere dati qualitativi da un numero di partecipanti (Krueger & Casey, 2000).

Può essere considerato un modo di realizzare un ambiente “socialmente orientato” e interattivo (Krueger, 2000) in cui sviluppare un senso di appartenenza e di coesione del gruppo (Peters, 1993). Inoltre, è una modalità che può incoraggiare i partecipanti a sentirsi più a loro agio mentre condividono informazioni (Vaughn, Schumm e Sinagub, 1996), stimolare interventi più spontanei (Butler, 1996), aiutare ad approfondire problemi, raggiungere conclusioni che sono condivise e ricercare insieme soluzioni a problemi (Duggleby, 2005). Per Corrao (1999), il focus group va oltre un semplice confronto cognitivo poiché si tratta di “un’interazione personale che coinvolge tutta la persona e che permette la creazione di un’atmosfera confidenziale tale da favorire l’espressione di opinioni e sentimenti” (p. 96).

Secondo Frisina (2010) il focus group crea una “interazione sociale situata” (p. 69), in cui:

... i partecipanti [...] costruiscono e decostruiscono le loro opinioni: dobbiamo guardare ad esse come frutto di un’attività cooperativa piuttosto che attribuirle ai singoli individui. In breve, le rappresentazioni sono sociali e dinamiche, aperte al cambiamento perché complesse, ambivalenti” (Frisina, 2010, p. 79).

### **3. LE PROSPETTIVE PER L’ANALISI E L’INTERPRETAZIONE DEI DATI**

Per l’analisi e l’interpretazione dei dati che permetteranno una valutazione dell’impatto della R-F si possono prevedere quattro prospettive diverse: la prospettiva discorsiva (codice PD), la prospettiva pragmatica (codice PP), la prospettiva ecologica (codice PE) e la prospettiva qualitativa (codice PQ). Ciascuna prospettiva può essere suddivisa in diverse componenti che rappresentano focus specifici, come illustrato in seguito (PD1, P2, PD3 ... PQ1, PQ2, PQ3 ...). All’interno di ciascuna unità di testo (Chunk – CH1, CH2, CH3, ...) nella trascrizione analizzata, si procede a identificare unità di informazione particolarmente significative relative alle prospettive individuate (CH1 PD1 ... CH1 PE2 ... CH2 PQ3 ...) Ciascuna di esse permette di approfondire un aspetto particolare di quello che emerge e può essere scelta come focus principale. Allo stesso

tempo, le diverse componenti sono strettamente interdipendenti e possono incrociarsi durante una valutazione complessiva.

### 3.1 La prospettiva discorsiva

La prospettiva discorsiva ha come scopo quello di analizzare le caratteristiche della comunicazione – intesi come un insieme di *episodi, sequenze, scambi e mosse* (Coulthard, 1977, Wells, 1995) – durante lo svolgimento del focus group e il modo in cui esse influenzano la qualità dei dati emersi.

L'episodio raccoglie un determinato numero di interventi e interazioni in un percorso organico che porta a una conclusione temporale. Ciascuna delle domande previste dal protocollo del focus group può corrispondere a un episodio. La sequenza è una fase costitutiva dell'episodio con un inizio e una fine. Ciascuna delle eventuali suddivisioni delle domande può corrispondere a una sequenza.

Gli scambi (*exchanges*) sono gli interventi e le interazioni che forniscono gli elementi costitutivi delle sequenze e formano la base della comunicazione. Ciascuno scambio è composto da un numero variabile di tre tipi di mosse (*moves*) che forniscono la base dell'analisi della prospettiva discorsiva: la mossa *iniziante* (PD1), la mossa *rispondente* (PD2) e la mossa *riprendente* (*follow-up*) (PD3).

Ogni scambio comincia con una mossa iniziante a cui segue una mossa rispondente (per esempio, domanda → risposta oppure affermazione → domanda). Uno scambio può svilupparsi attraverso una serie di mosse riprendenti che richiedono ulteriori mosse rispondenti. Una mossa riprendente può anche accadere a un punto lontano dalla mossa originale a cui fa riferimento.

Oltre alla componente *linguistica* (le parole), ciascuna mossa può avere e una componente *paralinguistica* (il volume: alto-basso oppure il tono: ascendente-discendente) che può essere analizzata in termini di *atteggiamento* ed *enfasi*.

La comunicazione può essere analizzata per capire la *distribuzione*, la *direzionalità*, la *libertà*, la *frequenza* e la *durata* delle mosse. Ciascuna mossa può anche essere analizzata per la sua *funzione* (domanda, risposta, affermazione, spiegazione, ecc.) e la sua *natura* (interlocutoria, provocatoria, contestatoria, valorizzante, ecc.).

### 3.2 La prospettiva pragmatica

La prospettiva pragmatica permette di analizzare la ricerca-formazione dal punto di vista delle caratteristiche delle fasi dell'indagine (Dewey, 1938). I dati raccolti possono essere analizzati in modo da individuare fasi particolarmente significative per:

- la definizione della situazione perturbata e la raccolta di suggestioni per possibili soluzioni (PP1);
- l'intellettualizzazione del problema e la ricerca di idee di soluzione tramite osservazione e riflessione (PP2);
- la formulazione di ipotesi guida, il ragionamento sulla verificabilità delle ipotesi e la definizione dell'ipotesi finale (PP3);
- la realizzazione del piano, il controllo dell'azione e l'accertamento della corrispondenza fra l'atteso e il rilevato (PP4).

### **3.3 La prospettiva ecologica**

La prospettiva ecologica si prefigge l'obiettivo di analizzare la ricerca-formazione dal punto di vista dell'interazione fra i cinque livelli sistemici (microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema, cronosistema) sottesi all'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), applicati allo sviluppo professionale dei partecipanti alla ricerca-formazione e alla riuscita del progetto complessivo.

Il microsistema (PE1) è considerato come l'ambiente dentro il quale ha luogo l'esperienza diretta nel progetto. Si tratta dell'insieme di scelte, attività, ruoli e relazioni interpersonali che si sono verificati all'interno delle fasi del progetto che riguardano i membri del gruppo di progetto e che hanno influenzato il percorso svolto.

Il mesosistema (PE2) è considerato come il complesso delle situazioni ambientali in cui i membri del gruppo partecipano attivamente oltre l'ambiente del progetto. Si tratta dell'insieme delle interrelazioni che si sono verificate fra il progetto e la/e scuola/e coinvolta/e, e che riguardano interazioni con altre persone o strutture istituzionali, le caratteristiche del piano triennale dell'offerta formativa o del curriculum scolastico, ecc.

L'esosistema (PE3) è considerato come il complesso delle situazioni ambientali in cui i membri del gruppo di progetto non partecipano attivamente ma che possono influenzare il percorso svolto. Si tratta dell'insieme delle interrelazioni che si sono verificate fra il progetto e altri fattori esterni che riguardano le famiglie, le istituzioni, ecc.

Il macrosistema (PE4) è considerato come il complesso dei fattori socioculturali che possono influenzare il progetto. Si tratta dell'insieme delle interrelazioni che si sono

verificate fra il progetto e la società e che posso riguardare fattori socioeconomici, stili di vita, sistemi di credenze o di ideologie, ecc.

Il cronosistema (PE5) è riferito a eventuali cambiamenti nel tempo in ciascuno degli altri sistemi. Questo aspetto può essere particolarmente significativo se un progetto ha una durata nel tempo relativamente lunga.

### **3.4 La prospettiva qualitativa**

La prospettiva qualitativa si pone l'obiettivo di analizzare il funzionamento complessivo di un progetto di R-F in modo da mettere a fuoco *i processi, i prodotti e le consapevolezze* che emergono dai dati raccolti. Successivamente, si può utilizzare il *force field analysis* (Lewin, 1951) per identificare i fattori che abbiano facilitato oppure ostacolato questi tre aspetti del percorso. I contributi che seguono si concentrano su questa prospettiva.

Il percorso come processo (PQ1) è l'insieme delle esperienze e dei vissuti dei partecipanti alla ricerca-formazione e del gruppo di lavoro. Si cerca di mettere a fuoco elementi come gli eventi, le azioni e gli episodi o i momenti ritenuti salienti e importanti durante il percorso svolto. Sono importanti le informazioni sui ruoli e le funzioni del ricercatore e degli insegnanti è anche il clima costruito dal gruppo, i sentimenti, le interazioni con altre persone significative (*significant others*) e come si sono influenzate reciprocamente. L'obiettivo è di valutare il senso complessivo dato all'esperienza dai partecipanti, gli aspetti positivi e negativi percepiti.

Il percorso come prodotto (PQ2) è l'insieme degli apprendimenti professionali e dei cambiamenti conseguiti come esiti riscontrabili della ricerca-formazione. Si cerca di mettere a fuoco elementi come risultati attesi e conseguiti oppure non realizzati, indicatori di successo individuati e raccolti e la loro interpretazione, esiti non necessariamente previsti ma emersi durante il percorso, conoscenze costruite e nuovi modi di procedere sperimentate e consolidate. L'obiettivo è di valutare quanto la ricerca-formazione abbia contribuito a cambiamenti professionali e istituzionali significativi.

Il percorso come consapevolezza (PQ3) è l'insieme delle posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate e riconducibili alla partecipazione alla ricerca-formazione. Si cerca di mettere a fuoco elementi come gli atteggiamenti di fronte al dubbio, i quali sono fondamentali in un processo di indagine, le questioni sorte e affrontate oppure ancora aperte, la ricerca di alternative alle scelte effettuate ed eventuali ipotesi ancora possibili. L'obiettivo è di valutare quanto la ricerca-formazione abbia

promosso un'attitudine alla problematizzazione e una consapevolezza del problema stesso come motore della ricerca e della formazione.

#### 4. DALL'ANALISI E L'INTERPRETAZIONE DEI DATI ALLA VALUTAZIONE DELL'IMPATTO DELLA R-F

*Per l'analisi e l'interpretazione dei dati il modello di constant comparative analysis (Strauss & Corbin, 1990) offre una procedura flessibile per la codifica attraverso tre fasi di open, axial, e selective coding.*

La *codifica aperta* è "the process of breaking down, examining, comparing, conceptualizing, and categorizing data" (Strauss & Corbin, 1990, p. 61). Nella trascrizione del focus group si individuano delle *unità di testo (chunk – CH)*, a cui si assegna un codice (CH1, CH2, CH3 ...), corrispondenti alle domande e alle suddivisioni (gli episodi e le sequenze descritti successivamente con riferimento alla prospettiva discorsiva) previste dal protocollo seguito dal focus group. Attraverso questa procedura si crea un primo coding su cui basare le diverse fasi dell'analisi e dell'interpretazione successiva. In seguito, ciascuna unità di testo viene analizzata per individuare elementi costitutivi del discorso (*unità di informazione o di significato*) a cui può essere assegnato uno o più codici relativi alle prospettive individuate per la valutazione dell'impatto della ricerca-formazione, come viene illustrato sotto con riferimento all'interpretazione dei dati. In questo modo, i dati raccolti vengono scomposti in parti discrete e si possono identificare e confrontare elementi simili mentre essi emergono.

**La codifica assiale** è "a set of procedures whereby data are put back together in new ways after open coding, by making connections between categories [...] utilizing a coding paradigm" (Strauss & Corbin, 1990, p. 96). Questo permette di rileggere i dati e i codici assegnati nella fase precedente e procedere per raggrupparli in categorie considerate particolarmente significative. Queste categorie possono consolidare i codici esistenti, oppure si possono sviluppare nuove categorie raggruppando un numero di codici diversi. In questo modo, si costruiscono gli "assi" attorno ai quali si elabora l'analisi.

**La codifica selettiva** è "the process of selecting the core category, systematically relating it to other categories, validating those relationships, and filling in categories that need further refinement and development" (Strauss & Corbin, 1990, p. 116). Questa è

l'ultima fase dell'analisi, mentre tutte le categorie costruite vengono messe in relazione per fare emergere una visione complessiva di quello che emerge dalla ricerca.

Il modello di Strauss e Corbyn prevede questi tre tipi di codifica come fasi distinte, ma è anche possibile considerarli tre modalità di procedere, o anche diverse prospettive da assumere, le quali si intersecano e si alimentano costantemente mentre l'analisi e l'interpretazione dei dati si arricchiscono. Questo permette ai dati di acquisire significati nuovi attraverso il processo di stabilire interconnessioni e fare emergere prospettive diverse.

In conclusione, nella valutazione dell'impatto della R-F è importante riconoscere il modo in cui tutte le prospettive e anche le categorie che sono gli elementi costitutivi di ciascuna, come quelle di processo, prodotto e consapevolezza, sono inestricabilmente interconnesse. Occorre considerare le molteplici connessioni fra elementi che si influenzano reciprocamente per ottenere una visione sistemica della complessità dei percorsi realizzati e degli esiti emersi nella R-F.

## RIFERIMENTI

- Baldry A.C. (2005). *Focus group in azione*. Carocci.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press
- Corrao S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da ri-scoprire, in *Sociologia e Ricerca Sociale*, XX, 60, pp. 94-106.
- Corrao S. (2010). *Il focus group*. Franco Angeli.
- Coulthard, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman
- Day, C. (2011). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London: Taylor & Francis Group.
- Dewey, J. (1938) *Logic. The Theory of Inquiry*. Henry Holt & Company
- Dodman, M. (2016). Researching the sustainability of teacher professional development. *Visions for Sustainability*, 6, 52-58.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15, pp. 832–840.

- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Krueger, R. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Sage.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
- Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Harper & Brothers
- Losito, B. & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Angeli, 13-24.
- Neufeld, J. (2009). *Redefining Teacher Development*. London: Taylor & Francis Group.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B. & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- OECD (2019a). *TALIS 2019 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris: OECD Publishing.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives, and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. London: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Angeli, 13-24.

- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Wells, G. (1995) Using the toolkit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (2): 74-101.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. In D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177–199). Sage.

## CAPÍTULO 26.

### **PROMUOVERE LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA: IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE**

Davide Capperucci<sup>1</sup>, Michela Schenetti, Ilaria Salvadori

#### **1. INTRODUZIONE**

La ricerca scientifica in ambito educativo è costantemente impegnata nella definizione di approcci, modelli e strategie di formazione finalizzate a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e delle competenze degli insegnanti. La ricerca-formazione rappresenta una postura, una prospettiva di indagine (Asquini, 2018) che, a partire dal lavoro con gli insegnanti, dà valore al "fare ricerca insieme" ponendosi come obiettivo lo sviluppo professionale degli insegnanti in risposta ai bisogni dei soggetti e dei contesti.

Il presente contributo presenta due esperienze di ricerca-formazione realizzate con insegnanti di scuola primaria, soffermandosi sui quadri teorici di riferimento, sulla metodologia e gli strumenti di ricerca, sulla valutazione d'impatto rispetto alla costruzione di competenze caratterizzanti la professionalità docente.

#### **2. QUADRI TEORICI DI RIFERIMENTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI PROGETTAZIONE, DIDATTICA ALL'APERTO E VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI**

I processi di globalizzazione, la diffusione delle nuove tecnologie, l'uso massivo di forme di comunicazione multimediale, il dialogo talvolta conflittuale tra realtà virtuale e mondo reale, la composizione multi-etnica della società contemporanea pongono costantemente nuove sfide ai professionisti dell'educazione, ai quali è richiesta la padronanza di competenze progettuali, didattiche e valutative sempre più complesse, flessibili, applicabili a molteplici situazioni di apprendimento (Kerckhoff & Cloud, 2020). Affinché gli insegnanti possano gestire con consapevolezza i processi di insegnamento-apprendimento rivolti ai *new millennium learners* occorre definire chiaramente sia le prospettive teoriche che quelle di ricerca, come effettuato nei paragrafi successivi riguardo alle esperienze di ricerca-formazione proposte.

##### **2.1. Costruzione del curriculum e valutazione delle competenze in ambito scolastico**

Nel corso dell'ultimo ventennio, a seguito del conferimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (Legge 59/1997; DPR 275/1999; Legge 107/2015), il costrutto della "competenza" (Baldacci, 2010; Castoldi, 2016), con gradualità, ha influenzato le pratiche didattiche e valutative di un numero crescente di insegnanti. La progettazione curricolare, la valutazione e certificazione delle competenze, infatti, sono diventate attività caratterizzanti la professionalità docente, al punto da mettere in discussione modelli didattici e prassi valutative preesistenti basate sulla logica del programma e sulla valutazione sommativa dei risultati. Queste innovazioni sono state supportate anche a livello ordinamentale da provvedimenti di legge (DLgs. 62/2017; DM 742/2017; OM 172/2020), che, nel rispetto della libertà di insegnamento, hanno cercato di fornire apposite linee guida per i docenti e sostenere la ricerca didattica interna alle scuole.

Prendendo a riferimento l'intero sistema di istruzione si registra ancora un'ampia eterogeneità di esperienze e di situazioni, come attestano i Rapporti di Autovalutazione di molte scuole (Poliandri, Freddano & Molinari, 2019), dove il lavoro attorno alle competenze (sia disciplinari che di cittadinanza) costituisce una priorità, un "cantiere aperto" a cui molti docenti stanno lavorando, sebbene esso non rappresenti più una sorte di "tsunami" (Bottani, 2007), come si è verificato a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio quando le competenze hanno fatto il loro ingresso nel nostro sistema scolastico e in quello di buona parte dei paesi europei.

Questo faticoso e impegnativo processo di maturazione e di consapevolezza rispetto all'innovazione della didattica e dell'insegnamento ha portato molte scuole a ridefinire le loro scelte strategiche, le finalità e i contenuti dell'offerta formativa, l'organizzazione del curriculum e le procedure di valutazione degli apprendimenti (Ciani, Ferrari & Vannini, 2020). Il ripensamento del ruolo delle competenze nella didattica ha esteso la riflessione anche sulle competenze degli insegnanti, sulla valorizzazione della loro professionalità e sul contributo che la ricerca e la formazione possono fornire alla costruzione di una *expertise* docente sempre più aggiornata e complessa (Salvadori, 2021).

Da qui il contributo importantissimo che la ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti può fornire alla maturazione di conoscenze teoriche e competenze operative, attraverso percorsi di ricerca-formazione che vedano operare congiuntamente ricercatori e insegnanti, il mondo della ricerca e quello dei professionisti esperti. Dalla collaborazione e dalla reciproca contaminazione tra professionalità diverse, sia la ricerca empirico-sperimentale che la prassi didattica possono trarre vantaggi significativi, coniugando il rigore metodologico e le evidenze delle scienze dell'educazione con la

saggezza della pratica riferita a specifici contesti e ambienti di apprendimento, producendo quell’“adattamento ragionevole” (Bortolotti, & Sorzio, 2014) funzionale al miglioramento di situazioni scolastiche contingenti, al soddisfacimento di bisogni particolari e alla creazione di ulteriori scenari di crescita culturale e sociale. Nel corso degli ultimi anni la ricerca internazionale sulla didattica e sulla valutazione delle competenze (Calvani & Trincherò, 2019; Hattie & Yates, 2013; Capperucci, 2015; Murphy, Fox, Freeman, & Hughes, 2017) ha fornito contributi utili per arricchire la professionalità docente nella prospettiva dell’innovazione, dell’equità e dell’inclusione, prestando attenzione al ruolo delle preconcose nei processi di insegnamento-apprendimento, alla significatività e autenticità dei compiti proposti, alla regolazione del carico cognitivo e del feedback, al modellamento guidato, alla promozione della motivazione e della memoria di lavoro, alla gestione di strategie e attività di *problem solving*, all’adozione di approcci valutativi di tipo formativo, metariflessivo e autoregolato.

## **2.2. Educazione all’aperto e innovazione didattica**

La diffusione di una generazione di bambini sempre più confinata in spazi pensati e costruiti da adulti è il risultato di un modello culturale e pedagogico ampiamente accettato, per cui uno stile di vita oltremodo protetto e caratterizzato da un alto consumismo porta alla convinzione che tutto si possa acquisire facilmente e rapidamente. Le azioni per lo più programmate dagli adulti ed il loro controllo orientato alla sicurezza conducono ad una diminuzione di autonomia e intraprendenza dei bambini, relegando l’infanzia ad una progressiva invisibilità, chiusa nelle case e nelle scuole, che va di pari passo con il peggioramento delle condizioni dell’ambiente. Per invertire questa tendenza, occorre progettare percorsi educativi capaci di riannodare il legame uomo-natura ri-accompagnando l’infanzia urbanizzata in ambienti naturali ricchi e complessi con l’obiettivo di accompagnarla verso una profonda conoscenza della complessità e un nuovo rispetto per la conservazione degli habitat naturali e della biodiversità.

Quella tra l’educazione e natura è una relazione lunga e articolata, che attraversa la storia della pedagogia e della didattica da molto tempo. Si tratta di una relazione discussa, problematizzata e sperimentata da moltissimi autori: ne sono esempi illustri, nella loro diversità, Rousseau, Fröbel, Baden Powell, Dewey, Lattier, Montessori, Pizzigoni. Una connessione che oggi appare ancora più necessaria e si sta rinnovando attraverso un incremento di ricerche, riflessioni e proposte che trovano sempre più spazio sulla scena

educativa, nazionale e internazionale. L'idea che sta alla base della proposta di educazione e didattica all'aperto parte quindi dalla necessità di accompagnare le istituzioni scolastiche a considerare, in prospettiva ecologica, gli spazi oltre la scuola come contesti privilegiati per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile (Unesco, 2017), innovare le pratiche didattiche tradizionali attraverso il potenziamento di didattiche attive (Dewey, 1929, Freinet, 1972), garantire una dimensione di benessere dell'apprendere e sostenere la promozione delle competenze chiave europee. In questa direzione, il recupero della relazione con l'ambiente esterno risulta essere fondamentale per valorizzare i rapporti con il territorio (*learning landscape*), per ripensare la didattica oltre le mura della scuola e l'apprendimento oltre le discipline (Castoldi, 2020) in piena connessione con il curricolo e il costrutto di competenza (Baldacci, 2010; Castoldi, 2016). La letteratura scientifica nazionale e internazionale si concentra sulla specifica capacità degli ambienti naturali di incidere positivamente sulla salute mentale, sul benessere e la qualità della vita di bambini e adulti (Humberstone B. & al, 2016) ed evidenzia come i "setting naturali" possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze sulla progettazione didattica complessiva. (Lynch & Mannion, 2016). Al centro del processo le competenze professionali degli insegnanti. Recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli stessi (Lynch & Mannion, 2021; Schenetti, 2020) mettono in luce come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all'interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell'adulto, cambiando spazio di azione, possa uscire da schemi e consuetudini consolidate attraverso una "didattica più orientata alla ricerca" (Calonghi, 2017).

In questo senso la didattica all'aperto sfida gli insegnanti a non limitarsi semplicemente ad aumentare le uscite didattiche, riprogettare e allestire spazi esterni o utilizzarli con più frequenza ma a ripensare globalmente il modello organizzativo della scuola, le caratteristiche dell'azione didattica dotandosi di strumenti di valutazione e monitoraggio (Schenetti & D'Ugo, 2020) alla luce della necessità di "educare a saper stare nel mondo" (MIUR, 2018) e "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi" (Legge 92 del 2019). Ciò suggerisce di prestare attenzione ai vantaggi che l'educazione all'aperto potrebbe portare agli adulti in termini di formazione professionale, riflessione, ripensamento ed innovazione delle proposte educative e per estensione, portare benefici alla qualità complessiva della scuola.

### 3. PERCORSI DI RICERCA-FORMAZIONE REALIZZATI CON GLI INSEGNANTI

I percorsi di ricerca-formazione realizzati con l'Istituto Comprensivo di Camigliano (Lucca, da ora R-F/C) e l'Istituto Comprensivo di Sassuolo (Modena, da ora R-F/S) si sono articolati nel triennio 2016-2019 e hanno visto la partecipazione rispettivamente di 42 e 30 insegnanti. Il primo è nato dall'esigenza del collegio dei docenti di elaborare un modello condiviso di progettazione curricolare e valutazione per competenze da applicare nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, il secondo dall'esigenza di implementare pratiche di didattica attiva all'aperto focalizzandosi sul tema dell'innovazione e dello sviluppo professionale. Una caratteristica di entrambi i percorsi è stata quella di tradurre alcuni modelli teorici presi a riferimento in pratiche didattiche in linea sia con le esperienze pregresse realizzate dal corpo docente, sia con gli elementi di innovazione introdotti dalla normativa nazionale. In modo coerente con i principi della R-F, elaborati dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018), sono state esplicitate le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una ricerca condivisa tra pratici e ricercatori.

Adottare un approccio di ricerca-formazione è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: 1. contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica sul tema; 2. provocare cambiamenti nelle azioni didattiche; 3. rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Schön, 1987); 4. generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.

Entrambi i percorsi sono stati realizzati attraverso le seguenti fasi, simili negli obiettivi partecipativi, differenti nelle azioni e nei contenuti:

1. composizione del gruppo: formato da 28 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell'Università di Firenze per R-F/C e da 30 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell'Università di Bologna per R-F/S;

2. rilevazione e analisi delle domande di ricerca degli insegnanti e dei ricercatori;

3. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti al *competence-based curriculum design* (Kelly, 2009) e *all'authentic assessment* (Wiggins, 1993; Swaffield, 2011) per R-F/C e alla *place-based*

(Smith, 2002) e *place-responsive education* (Lynch & Mannion, 2016, 2021) e all'*outdoor learning* (Waite, 2011) per R-F/S;

4. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti sul tema specifico presenti in letteratura e/o in uso nell'istituto, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della domanda e della metodologia di ricerca e dei processi da attivare e prodotti da realizzare, costituzione di gruppi di lavoro per obiettivi comuni;

5. monitoraggio finale del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di ricerca-formazione (docenti e ricercatori) mediante la somministrazione di un questionario semistrutturato;

6. restituzione al collegio dei docenti e al dirigente scolastico dei dati raccolti a seguito delle fasi di monitoraggio;

7. conduzione di focus-group per la valutazione dell'impatto della ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

I processi messi in atto sono stati discussi collettivamente, attraverso l'analisi delle produzioni dei singoli, la restituzione collegiale e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione in base ai bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito di entrambi i percorsi accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) ed implementare azioni di miglioramento.

#### **4. FOCUS GROUP E ANALISI DATI**

Per riflettere sulle esperienze di R-F svolte sono stati effettuati due focus group alla presenza di due ricercatori (1 moderatore e 1 osservatore) e due gruppi di docenti disponibili (7 per FG/C e 6 per FG/S). Pur nella specificità dei contenuti relativi alle due esperienze, è stato nostro interesse rilevare gli elementi comuni caratterizzanti ogni percorso di R-F sulla base del modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI (Agrusti & Dodman, 2021) che ha considerato le prospettive di processo (PQ1), prodotto (PQ2) e consapevolezza (PQ3) in relazione ai percorsi formativi degli insegnanti (chunk 1), ai loro apprendimenti e alla trasferibilità degli stessi nella pratica (chunk 2) e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente (chunk 3). L'analisi condotta raccordando queste prospettive ha permesso di rilevare la fitta trama

di intrecci tra i vari momenti e ha evidenziato un forte bisogno di condivisione tra i partecipanti.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo (chunk 1.1) inteso come processo (PQ1), gli insegnanti hanno riconosciuto le fasi principali e hanno sottolineato l'importanza di partire dalla conoscenza dell'impianto teorico (FG/S), nonché della terminologia legata al tema formativo per costruire un linguaggio condiviso ("trovo che lavorare sull'impianto teorico e in modo specifico sulla terminologia sia fondamentale" e "condividere intanto una terminologia comune nel gruppo di lavoro aiuta tanto"). Comprendere "cosa si va a fare" (FG/CeS) per affrontare tematiche nuove come competenze e rubriche valutative e/o educazione e didattica all'aperto richiede l'intervento di esperti esterni che diano indicazioni mirate e forniscano strumenti specifici per realizzare buone pratiche. Lavorare assieme produce dei cambiamenti nelle azioni didattiche in termini di conoscenze nuove (PQ2- FG/CeS). Riguardo la strutturazione dei percorsi è emerso come sia utile sperimentare un lavoro a piccoli gruppi (FG/C) o comunque di tipo laboratoriale/esperienziale (FG/S) e che quanto fatto nei gruppi debba poi essere restituito in una fase plenaria finale per condividere le esperienze e farne patrimonio comune; mettere insieme le idee e interagire con gli altri "significativi" (FG/S) attiva processi di confronto, condivisione e collaborazione, favorisce la crescita professionale dei docenti oltre a una conoscenza più approfondita degli alunni.

Si è trattato di un percorso faticoso e impegnativo ("una fatica fisica e mentale", FG/C) come hanno rilevato entrambi i focus group, che richiede "una progettazione, un impiego di tempo notevole [...] anche come realizzazione" (FG/S) rispetto ad una didattica tradizionale e che deve anche fare i conti con i tempi "molto concentrati o ristretti" destinati alla formazione da parte degli istituti come stabilito nei PTOF, che "impediscono un'implementazione di quanto si va a fare nell'esperienza concreta nel contesto classe" (FG/C). Sebbene si sia trattato di percorsi "faticosi", queste esperienze "hanno aperto scenari nuovi" (FG/S) e nuove possibilità per color che sono stati disponibili a sperimentarle.

Emerge anche in modo diffuso (FG/S, FG/C) un bisogno di rinnovamento del lavoro nella didattica (PQ3) radicato in una "consapevolezza di non sapere" (FG/S) attraverso percorsi di formazione che coinvolgono esperti esterni il cui stile dovrebbe essere però "non direttivo" (FG/C), di accompagnamento al percorso e attenzione ai bisogni dei docenti. Non aver ricevuto indicazioni troppo stringenti ha permesso a ciascun insegnante di compiere scelte didattiche in relazione ai contenuti, ai bambini e al contesto (FG/C),

anche se questo poteva essere percepito inizialmente come destabilizzante. Si “cresce insieme ai bambini” sia muovendosi fisicamente all’aperto sia collaborando con i colleghi nell’elaborare nuove modalità, strumenti e metodologie per progettare esperienze didattiche fuori dagli spazi tradizionali (FG/S). Più volte i docenti hanno rimarcato il valore positivo della collaborazione e del confronto tra colleghi che conduce ad un crescere insieme agli altri (chunk 1.2); è emerso tuttavia un differente coinvolgimento nell’esperienza e distribuzione del carico di lavoro nei gruppi (chunk 1.3, FG/S) e ciò rappresenta una prospettiva di miglioramento.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo inteso come prodotto (PQ2), relativamente alle conoscenze apprese (chunk 2), è emerso come gli apprendimenti conseguiti dagli insegnanti siano stati “quotidiani” (FG/S) e, nonostante la resistenza iniziale al cambiamento di alcuni docenti (FG/C), si è ravvisata sempre più diffusa la necessità di acquisire e padroneggiare nuovi strumenti di lavoro, descriverli dettagliatamente per poterli usare bene e documentare i percorsi svolti tramite un lavoro di squadra, affinché “anche gli alunni possano arricchirsi molto lavorando con queste modalità” (FG/C, chunk 2.1). Essi “danno sicurezza, danno garanzia e sono anche un modo per contestualizzare il lavoro che il gruppo ha fatto”(FG/C, chunk 2.2).

L’esperienza formativa ha sollecitato a pensare nuovi modi di gestire la classe (FG/S, chunk 2.2): uso di una didattica laboratoriale per domande, disposizione diversa dei banchi, setting d’aula rinnovato, ambienti di apprendimento fuori dalla classe, diverse modalità di valutazione (FG/C). Essa ha prodotto anche (PQ3) un’abilità nella “osservazione più minuziosa di ciò che avviene intorno a me...degli atteggiamenti degli alunni, ma con un approccio ancora più empatico rispetto a prima” (FG/C).

Le riflessioni sul percorso in termini di consapevolezza (PQ3, chunk 3) hanno mostrato la postura di ricerca assunta dai docenti. Lavorare insieme viene considerato “rassicurante” (FG/C) perché facilita la condivisione di idee tra i colleghi e promuove l’adozione di uno “sguardo unitario” sui bambini (FG/S). Ma, sia che si tratti di strutturare percorsi di apprendimento fuori delle aule per poi farli confluire all’interno (FG/S), che di lavorare sulle Unità di competenza per costruire griglie valutative (FG/C), è necessario ricorrere ad una accurata progettazione delle modalità di lavoro, quale garanzia di una certa “qualità della formazione” (FG/C). L’utilità di questi percorsi formativi (chunk 3.3) va poi ricercata nella condivisione con le famiglie che “devono essere coinvolte nei processi di trasformazione” (FG/S) per far parte anche loro del cambiamento (FG/C),

anche se, in alcuni casi, viene rilevato come elemento critico la percezione del controllo delle famiglie sull'operato dei docenti (FG/C).

## 5. CONCLUSIONI

Il racconto dei processi realizzati dalle due esperienze formative, sebbene diverse nella loro specificità per modalità e contenuti, ha fatto emergere una serie di categorie ricorrenti, l'intreccio tra aspetti relativi ai processi e ai prodotti realizzati oltre alla consapevolezza acquisita in relazione allo sviluppo professionale docente. Per gli insegnanti risulta prioritario essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di "sapere di non sapere" per ritrovare la motivazione di mettersi in ricerca, non da soli ma assieme ai colleghi, meglio se accompagnati da figure esterne di esperti, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci. Poter essere accompagnati nell'implementazione di nuovi modelli didattici ha generato maggiore sicurezza nell'uso di pratiche innovative, soprattutto in quegli insegnanti che temono di non realizzare in classe quanto sperimentato nella formazione. Prevale comunque il bisogno di conoscere strumenti operativi scientificamente fondati, riflettere e documentare la progettazione di percorsi di formazione e ricerca che, oltre alla dimensione della collegialità e della condivisione, prevedano il coinvolgimento delle famiglie nei processi di trasformazione.

## REFERENZE

- Agrusti, G. & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi *RicercaAzione* (in press).
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori università.
- Bortolotti, E., & Sorzio, P. (a cura di), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.
- Bottani, N. (2007). La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 27-43). Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D. (2015). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 98-109.

- Calonghi L. (2017). *Nel bosco di Chirone. Contribui per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli:Tecnodid.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e sottovalutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J., (1929). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Freinet C., (1978). (a cura di R. Eynard). *La scuola del fare*. Bergamo: Edizioni Junior
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Humberstone B., Prince H. & Henderson K. A. (Eds.) (2016), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (pp.85-94). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Kerckhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020), Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Lynch, J. & Mannion, G. (2021) Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: Attuning with the more-than-human, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2020.1867710
- Lynch, J., & Mannion, G. (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330–345. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271>.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Testo disponibile al sito [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- Murphy, V., Fox, J., Freeman, S., & Hughes, N. (2017). “Keeping it Real”: A review of the benefits, challenges and steps towards implementing authentic assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).

- Poliandri, D., Freddano, M. & Molinari, B. (a cura di) (2019). RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione. Sintesi dei risultati dell’Azione 1 - Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E. Roma: INVALSI.
- Salvadori I. (2021). L’insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente, Milano: FrancoAngeli.
- Smith G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are, Phi Delta Kappan, 83(8), 584-594.
- Schenetti M. & D’Ugo, R. (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 20(2), 236-247.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Unesco, (2017), Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento.
- Waite, S. (ed.) (2011). Children Learning Outside the classroom, From Birth to Eleven, London: Sage.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## **CAPÍTULO 27.**

### **LA RICERCA FORMAZIONE NEI SERVIZI E NELLE SCUOLE PER L'INFANZIA: ANALISI DI DUE ESPERIENZE.**

Anna Bondioli, Roberta Cardarello, Donatella Savio y Maja Antonietti

#### **1. INTRODUZIONE**

Il presente contributo si colloca all'interno del lavoro di un gruppo di ricercatori del CRESPI volto a verificare la ricaduta della Ricerca Formazione sulla crescita professionale degli insegnanti. Affrontiamo tale verifica con riferimento a due percorsi di R-F realizzati con operatori della scuola dell'infanzia e del nido, diversi per impianto metodologico, ma accomunati dalla partecipazione attiva di insegnanti e educatori al processo e dunque dal riferimento ai principi che connotano la R-F (Vannini, 2018). Questa prospettiva di lavoro è in sintonia con l'idea di formazione delineata in documenti di indirizzo sia internazionali sia nazionali che riguardano le istituzioni educative 0-6. Nel documento della Commissione Europea del 2014 (trad. it. Lazzari, 2016, p.77), sulla base di un'ampia letteratura di ricerca, si afferma che la qualità dei servizi può essere garantita solo da professionisti riflessivi, con competenze che debbono essere promosse attraverso "il coinvolgimento in progetti di ricerca-azione e la collaborazione sistematica con centri di ricerca/formazione presenti sul territorio" (ivi, p. 78). Sul piano nazionale, anche il documento base Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 sottolinea la rilevanza di una formazione centrata sulla riflessività, la ricerca-azione e la collegialità (MIUR, 2021, p. 37)

I due percorsi di R-F hanno avuto le seguenti caratteristiche.

Il percorso RAV-infanzia ha coinvolto 35 tra insegnanti di scuola dell'infanzia e coordinatori pedagogici (24 dipendenti dello Stato, 7 del Comune, 4 del Privato paritario), ed è stato supervisionato da A. Bondioli e D. Savio dell'università di Pavia. La finalità era quella di utilizzare il RAV non tanto come strumento di valutazione di contesto quanto come proposta di un certo profilo di qualità per la scuola dell'infanzia, rispetto al quale si è chiesto ai partecipanti di riflettere, di prendere posizione e di confrontarsi per far emergere il proprio punto di vista sulla qualità. Il percorso si è sviluppato in 4 incontri di un giorno nell'a.s. 2016/17, ognuno dedicato a una diversa parte del RAV, in cui si sono alternati: momenti individuali di compilazione di un questionario; restituzioni all'intero

gruppo dei dati dei questionari; riflessioni e confronto a gruppo intero e per sottogruppo a partire dalle restituzioni, con il supporto di un facilitatore (Cfr. Bondioli, Savio, 2018).

Il percorso sugli stereotipi di genere ha coinvolto in misura variabile scuole e nidi della Bassa reggiana (ASBR) a partire dal 2013 e si è sviluppato nel corso di più anni, con diverse fasi. Avviato attraverso il contatto con insegnanti e pedagogisti svedesi esperti sul tema, ha successivamente previsto la partecipazione a due progetti europei (Erasmus Plus). Parallelamente un gruppo di insegnanti e educatrici di ASBR ha affrontato la questione degli stereotipi di genere sia sul piano professionale che personale e ha realizzato una ricerca nei nidi e nella scuola dell'infanzia con la collaborazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia. La ricerca si è concentrata sull'osservazione dei comportamenti di bambini e bambine nell'uso spontaneo di spazi e materiali, nonché sulla ricognizione e analisi di questi ultimi, inclusa la dotazione libraria (Cardarello Antonietti, 2019). Sulla base degli esiti dell'indagine, le pedagogiste e i collettivi hanno modificato spazi e materiali con l'obiettivo di scoraggiare le stereotipie di genere; ha fatto seguito l'osservazione sistematica dei bambini e delle bambine per rilevare se le variazioni introdotte avessero ottenuto gli effetti attesi.

## **2. METODI**

L'impatto dei due percorsi di ricerca-formazione è stato sondato attraverso l'analisi delle testimonianze dei protagonisti raccolte mediante Focus Group. I FG, svoltisi a distanza nel settembre 2020, hanno coinvolto 8 testimoni sul RAV e 4 sul percorso 'stereotipi'. La metodologia condivisa di conduzione verteva su 3 principali domande guida-stimolo che riguardavano: le caratteristiche del percorso, aspetti positivi e criticità; i prodotti della R-F in termini di scoperte e acquisizioni ed infine il tasso di consapevolezza professionale maturato. In questo studio verrà riportata l'analisi del contenuto - di tipo bottom-up - svolta in ordine alle caratteristiche peculiari del percorso e alla riflessività e trasferimento delle competenze apprese.

## **3. RISULTATI**

### **3.1. Peculiarità dei percorsi R-F**

Gli elementi salienti menzionati dai partecipanti di entrambi i percorsi R-F coincidono totalmente con valutazioni positive; gli unici elementi negativi riportati riguardano l'impegno in termini di tempo e lavoro implicati dai percorsi, caratteristica

alla quale viene però riconosciuta una crucialità ai fini della significatività dell'esperienza formativa. Uno degli elementi di rilievo della R-F è poi quello dell'attivazione e del coinvolgimento di ciascun partecipante nel percorso attraverso la costruzione di un gruppo di lavoro che condivide metodi e discute in modo sistematico i risultati e i processi avviati (cfr. Vannini 2018, in Asquini p. 22). In effetti in entrambi i gruppi i riferimenti più rilevanti riguardano una valutazione positiva per la metodologia di confronto e di ricerca proposte dai formatori.

Nel percorso RAV questo aspetto viene segnalato in modo rilevante (27 menzioni sul totale di 47) puntando l'attenzione alla modalità di organizzazione delle attività proposte (osservatori e verbalizzatori presenti nei lavori di gruppo, una adozione di una prassi di documentazione continua ed una regia progettata e coordinata delle discussioni) e alla qualità degli stimoli di ricerca proposti. Nel percorso RAV riconoscono di essere stati coinvolti in un processo definibile di analisi (15 menzioni su 47) estremamente puntuale rispetto all'oggetto di indagine "che si focalizzava tutta su aspetti minimali e cercava la grande profondità, nelle piccole cose, perché ripeto tante cose si danno per scontate" (S.) attraverso quelle che definiscono "buone domande" (C.). Questa fase di analisi viene descritta come cruciale per comprendere i fenomeni e mettere in discussione le certezze assunte. Allo stesso tempo riconoscono un processo di sintesi del lavoro (6 menzioni), avvenuto in diversi momenti e formati di gruppo, che ha permesso di garantire il punto di vista di ciascuno "Quando facevamo il report finale, tutte le visioni erano rappresentate. Perché questo è... Ma... è frutto di una grande professionalità e di una grande chiarezza, diciamo, teorica" (S.). Viene anche segnalata in modo più preciso la cifra relazionale del percorso (10 menzioni su 47).

Anche nel gruppo "stereotipi" l'elemento più segnalato è allo stesso modo la metodologia di ricerca adottata (13 menzioni su 32 evidenze), in particolare il riferimento ad una mappatura sistematica dell'uso spontaneo degli spazi e dei materiali da parte di maschi e femmine e all'analisi condotta sui libri presenti nelle scuole. L'adozione di strumenti di ricerca ha sollecitato uno "sguardo su alcune cose che passano spesso inosservate" (C.) e ha permesso di rilevare e riprogettare modifiche "in seguito ai risultati delle mappature che appunto ci chiarivano e dove gli spostamenti dei bambini e delle bambine avvenivano, ci hanno comunque consentito poi di fare dei cambiamenti sulla scelta dei materiali, degli spazi e delle letture"(M.), successivamente verificate "la seconda mappatura aveva comunque lo scopo di capire quanto quei cambiamenti che noi avevamo apportato agli spazi, nella scelta delle letture e dei materiali avesse creato

effettivamente anche un cambiamento nella collocazione, cioè nella scelta che i bambini e le bambine facevano” (M.). In questo percorso risulta rilevante il ruolo del confronto in piccoli gruppi di discussione su quanto emergeva dalle analisi condotte (9 menzioni su 32), modalità che ha coinvolto attivamente le partecipanti e risulta decisivo ai fini delle consapevolezze, personali e professionali, maturate “nei primi due anni ... più ci si ritrovava a piccolo gruppo e si rifletteva sui nostri pensieri personali a proposito di questo tema; è quello che forse mi è rimasto di più, mi è servito di più, anche nel, poi .. nell’agire e nel relazionarmi nel quotidiano con i bambini e le bambine e con i genitori e con le colleghe” (M.).

### **3.2. Riflessività e trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove**

Secondo la prospettiva deweyana (Dewey, 1933), che la prospettiva della ricerca – formazione fa propria, per riflessività si intende un’attività e una postura di ricerca caratterizzate da processi di osservazione/analisi di problemi, formulazione, sulla base sia delle osservazioni effettuate sia delle proprie conoscenze, di ipotesi di soluzione, e dalla verifica delle ipotesi formulate.

Dalle testimonianze delle insegnanti di ambedue i focus le acquisizioni più importanti segnalate sono stati proprio la postura riflessiva e l’atteggiamento di ricerca che, esperiti ed appresi nel corso della ricerca-formazione in relazione ad un ambito specifico, diventano strumenti per affrontare con uno sguardo inedito, libero da pregiudizi, problematizzante, orientato alla verifica empirica, l’intero campo della progettualità e dell’esperienza educativa. Indicativi sono il numero di riferimenti rilevati.

I riferimenti lessicali al riflettere sono 22 nella trascrizione del Focus group RAV, 11 in quella del percorso stereotipi. Riguardo a come la riflessività viene descritta, i passaggi utili a chiarire questo punto sono 28 per il percorso RAV e 35 per il percorso stereotipi; la loro analisi fa riscontrare alcune analogie pur con declinazioni leggermente diverse.

Per il gruppo Stereotipi (tutte e 4 le insegnanti partecipanti al FC ne parlano per una totale di 8 interventi) si tratta di una attitudine a fermarsi a pensare prima di agire (M.), l’essere “più predisposti al cambiamento”, un “aprire lo sguardo” sulla quotidianità (C.), un “non fermarsi alla superficie delle cose”, e analizzarle criticamente, un non dare sempre tutto per scontato (K.). Con sfumature diverse anche le insegnanti del FG RAV sottolineano come il metodo e la postura riflessiva esercitata nel corso dell’esperienza abbiano ricadute su un diverso modo di affrontare le questioni educative: “è proprio la modalità di ricerca”, l’abitudine a ragionare sulle cose e a guardarle da più punti di vista

che è rimasto (T.G.); per C. è l'abitudine a porsi delle domande rispetto alle scelte compiute o da compiersi, un "autovalutare, autoriflettere su quello che sto facendo". A sua volta T. sottolinea come l'attuare effettivamente la parola d'ordine "il bambino al centro" sia diventata una costante del suo lavoro dopo le discussioni sul tema nel corso dell'esperienza RAV.

Ma vi è anche un altro modo di pensare il trasferimento, presente soprattutto nelle testimonianze del gruppo RAV (7 insegnanti per un totale di 8 interventi).

Si tratta del desiderio di trasmettere ad altri, in particolare ai colleghi del proprio team, ma non solo, i contenuti e i metodi di cui ci si è appropriati. Un desiderio che si è scontrato con diversi ostacoli e il cui tentativo di attuazione ha presentato molteplici difficoltà ma che, in alcuni casi ha avuto modo di realizzarsi.

Ne parla C. (FG Stereotipi): "la difficoltà, credo, è la stessa che ho riscontrato io, è stata quella di far comprendere alle colleghe il valore di queste scelte e di queste buone pratiche [...] in realtà poi essendo stati otto anni pian pianino come le gocce, ehm, cinesi, siamo riusciti a sfondare anche nei nostri collettivi". Tra le insegnanti del gruppo RAV sono diverse le testimonianze in proposito: "nel mio istituto comprensivo le insegnanti della primaria e della secondaria hanno imparato da quello che io ho imparato" (P.); ho cercato di "riportare questi modelli a cascata". un piccolo gruppo di colleghi (S.). In altri casi si è trattato di vere e proprie esperienze di formazione rivolte a colleghi nelle quali si è cercato di far passare, al di là degli aspetti più tecnici, l'orientamento riflessivo attribuito alla valutazione tramite il RAV. Questo cambio di ruolo – il farsi formatori di altri insegnanti –, nonostante tutte le difficoltà riscontrate, dal punto di vista degli esiti della ricerca-formazione appare non solo come segno di apprezzamento del lavoro compiuto e delle competenze apprese ma anche essere dimostrativo del valore più ampio attribuito ai cambiamenti personali e professionali innescati dall'esperienza.

#### **4. DISCUSSIONE**

Le analisi svolte sui focus group mostrano, rispetto ad ambedue le esperienze, valutazioni positive dell'esperienza svolta. Gli aspetti maggiormente apprezzati sembrano essere stati il coinvolgimento attivo dei partecipanti, la possibilità che ciascuno avesse la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e far sentire la propria voce, la modalità di lavoro di gruppo, importante per l'arricchimento reciproco, la metodologia del confronto e l'aver sperimentato la possibilità di svolgere un lavoro di ricerca che ha permesso di acquisire un nuovo sguardo rispetto alle scelte e alle pratiche educative. Una

lettura attenta delle trascrizioni dei focus fa tuttavia emergere alcuni aspetti che meritano approfondimenti in vista della valutazione dell'impatto della ricerca-formazione. In ambedue i casi ciò che sembra essere maggiormente acquisito è una certa prospettiva, un atteggiamento, un habitus piuttosto che specifiche conoscenze e/o competenze connesse alle tematiche di ricerca: l'attenzione alla dimensione di genere in un caso, la compilazione di uno strumento di autovalutazione nel secondo. Ma è condivisa la consapevolezza di avere problematizzato (e migliorato) alcune delle proprie pratiche e delle proprie convinzioni. Non solo. In particolare nel caso del gruppo RAV ma anche in quello sugli Stereotipi, nella descrizione del percorso alcune tappe, salienti per il ricercatore-formatore, trovano poca rispondenza nelle parole delle educatrici/insegnanti: nel caso del Rav si tratta della fase di restituzione dei dati raccolti tramite i questionari come stimolo di avvio alle discussioni che non viene menzionata; nel caso Stereotipi di che cosa è stato effettivamente riscontrato in merito a materiali e attività caratterizzati per genere. È stato il confronto tra pari, molto più dei risultati delle due ricerche, ad essere percepito unanimemente come motore del cambiamento di se stessi e delle proprie pratiche. Infine non vanno dimenticate le segnalazioni circa la lunghezza del percorso e la gravosità dell'impegno richiesto oltre alle difficoltà incontrate nel trasmettere ad altri i contenuti e il senso del lavoro compiuto. Tuttavia i medesimi fattori, e cioè la durata dell'esperienza, l'impegno di tempo e di lavoro richiesti, vengono giudicati al tempo stesso la condizione che ha reso proficua e formativa l'esperienza. Dunque elementi ampiamente prevedibili e 'connaturati' alle pratiche di R-F.

## **5. CONCLUSIONI**

Abbiamo esaminato in questo contributo due modalità differenti di R-F realizzate con insegnanti ed educatori dell'infanzia: il ruolo dei ricercatori e dei practitioners è stato diverso e anche le modalità di ricerca sono diversamente declinate. Tuttavia entrambe sono state centrate su un'analisi congiunta dei contesti e delle pratiche educative specifiche, e finalizzate allo sviluppo di consapevolezza professionale e tensione al miglioramento continui. Andando oltre il mero apprezzamento dei corsi, unanimemente segnalato, e per quanto riguarda la ricaduta di tali percorsi, l'analisi delle testimonianze dei partecipanti emerse nei focus group documenta sia l'introduzione di innovazioni materiali (soprattutto stereotipi) sia l'interiorizzazione di metodologie di formazione (soprattutto RAV). Sotto il profilo metodologico, le acquisizioni e gli apprendimenti conseguiti vengono addebitate dai partecipanti, soprattutto, al confronto tra pari e alla discussione nel gruppo di colleghe/i. La generatività dei percorsi analizzati è ravvisabile

sicuramente nelle intenzioni e volontà di trasferimento, ad altri colleghi, o in altri contesti, o ai collettivi, delle scoperte e acquisizioni o dei metodi sperimentati. A prescindere dalla riuscita o meno di tale trasferimento, questo orientamento va inteso come un indicatore di effettivo cambiamento personale conseguito, e cioè come ricaduta dei percorsi. Se ci chiediamo poi quale orientamento o postura di ricerca possa derivare dalle esperienze esaminate, per saggiare cioè la generatività dei percorsi di R-F, possiamo annotare la diffusa consapevolezza di avere problematizzato le proprie pratiche e le proprie convinzioni, di avere ‘scoperto’ convincimenti impliciti e problemi inaspettati, e di avere conseguito un più marcato stile riflessivo. Tutto ciò è prodromico a condurre nuova ricerca.

## REFERENZE

Bondioli, A., & Savio, D., (2018). *Il RAV-infanzia come dispositivo riflessivo. Una ricerca-formazione con insegnanti e coordinatori di scuola dell'infanzia*. Bergamo: Zeroseiup.

Cardarello, R., & Antonietti, M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (Eds), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, (pp.180-206). Milano: Pearson.

Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.

INVALSI (2020). *Rapporto di Autovalutazione (RAV) per la scuola dell'infanzia*. [https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto\\_RAV\\_Infanzia\\_def.pdf](https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf)

MIUR- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il “sistema integrato” 0-6* (Bozza). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

Lazzari, A. (2016) (Ed). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.

## **CAPÍTULO 28.**

### **LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO MUSEÍSTICO A TRAVÉS DE LA REALIDAD AUMENTADA EN EL MUSEO ÍBERO DE JAÉN**

Ana Luisa Martínez Carrillo, Begoña Serrano Arnáez

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, estamos presenciando un notable aumento de la implementación y uso de las TIC en el ámbito del patrimonio cultural. Esta combinación se ha visto reforzada con el crecimiento exponencial de las tecnologías y los casos de aplicabilidad en el sector cultural (Ruiz Torres, 2017). El desarrollo de sistemas interactivos que utilizan las más avanzadas tecnologías se ha realizado con el fin de mejorar la experiencia de los visitantes de museos, exposiciones, yacimientos arqueológicos y otros enclaves culturales (Han et al., 2017).

De esta manera se puede observar con claridad que el acentuado proceso de desarrollo en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en uno de los temas más destacados de discusión en el mundo académico durante las últimas décadas. La irrupción del mundo digital en la vida diaria ha supuesto un cambio esencial en la manera de afrontar aspectos como el trabajo, los estudios, la vida cotidiana, el ocio, etc. Nuevas maneras de producir y de consumir, de aprender y de enseñar, de divertirse y de actuar están sustituyendo las pautas de comportamiento que regían las relaciones sociales anteriores a esta aceptación general de las tecnologías digitales (Bradley, 2010; Rasimah et al., 2011).

Dentro de esta línea de investigación, el ámbito del patrimonio arqueológico no ha permanecido ajeno a estos cambios. Las aplicaciones informáticas aplicadas a la reconstrucción del patrimonio arqueológico han dado a lugar a productos finales con un alto potencial educativo. La generalización del uso de determinadas tecnologías y la evolución de los programas informáticos están propiciando un banco de herramientas didácticas, vinculadas a la reconstrucción virtual, de un amplio recorrido (Rivero y Feliú, 2017).

La función didáctica de la disciplina arqueológica se ha visto reforzada a través de las excavaciones y la puesta en valor de sitios arqueológicos; así como con la construcción de museos monográficos como es el caso del Museo Íbero de Jaén.

No obstante, las reconstrucciones de las distintas estructuras que salen a la luz en las intervenciones arqueológicas pueden ser digitalizadas de manera que esa reconstrucción sea tanto física (para ser visitada in situ) como virtual (para ser contemplada desde cualquier ubicación).

Como se ha señalado anteriormente, a partir de la documentación de las estructuras y los artefactos materiales recuperados en las intervenciones arqueológicas es posible realizar una reconstrucción virtual que muestra una aproximación acerca de cómo era un determinado espacio en un contexto histórico específico. En esta reconstrucción virtual es posible añadir por paralelismo histórico elementos muebles, artefactos, decoración pictórica, estructuras, materiales cerámicos completos y otros elementos de los que no se conservan restos en ese yacimiento, pero cuya inclusión resulta imprescindible para comprender el aspecto real que tendría ese espacio en su momento. Esta imagen restituida del pasado es la que mayor potencial didáctico tiene puesto que es la que más permite acercar la imagen real del pasado a los estudiantes y al público en general (Rivera y Feliú, 2017).

De esta manera, en los últimos años, la virtualidad ha jugado un papel importante en la educación y el patrimonio, puesto que puede utilizarse para reconstruir espacios o monumentos del pasado que han desaparecido (Imbert-Bouchard et al., 2013; Vicent et al., 2015).

Por otro lado hay que señalar que los dispositivos móviles se han convertido en elementos necesarios e imprescindibles en nuestra sociedad, por lo que su integración en los espacios de aprendizaje formal e informal ha sido un proceso casi natural. Junto con la incorporación de los dispositivos móviles, la aparición del mercado de apps o aplicaciones para dispositivos móviles ha crecido exponencialmente en los últimos años, lo que aplicado al patrimonio ha permitido integrar en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales unas herramientas atractivas que propician un aprendizaje de manera motivadora. En este sentido, la utilización de la realidad aumentada, ha permitido acercar un tipo de virtualización más inmersiva y efectiva a todo tipo de usuarios (Fombona et al., 2012; Serrano et al., 2017), generando interesantes estudios sobre el uso de la realidad aumentada en educación, aunque menor que en otras áreas (Cabero y Barroso 2016; Prendes, 2015).

En el área concreta de la educación patrimonial, si el uso educativo de las apps no ha sido extensamente evaluado (Economou y Meintani, 2011), los estudios más actuales muestran un panorama aún más lejano en lo que se refiere a la incorporación efectiva de

las apps de realidad aumentada sobre patrimonio, siendo aún una herramienta poco generalizada (Ibáñez-Etxeberria y Kortabitarte, 2016; Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2018).

Esta investigación presenta un ejemplo de app de realidad aumentada desarrollada ex profeso para la visualización de una reconstrucción virtual en el interior del Museo Íbero de Jaén.

## **2. MÉTODO**

Una definición completa y sencilla de realidad aumentada es la que recogen Estebanell et al. (2012) quienes la presentan como “una tecnología que permite añadir información virtual sobre la realidad”. Un proceso que se realiza en tiempo real a través de la captura de una cámara, estableciendo una relación espacial entre la información virtual y su entorno real. De este modo, objetos virtuales bidimensionales y/o tridimensionales se superponen al mundo real, suscitando la coexistencia de dos mundos, virtual y real, en el mismo espacio, en tiempo real (De Pedro y Martínez, 2012). Kato (2010) se centra en su utilidad y la define como información virtual (objetos o anotaciones) que pueden ser superpuestas a imágenes del mundo real como si coexistieran.

En repetidas ocasiones, la realidad aumentada se confunde con la realidad virtual con la que comparte algunas características en común. La principal diferencia entre ambas radica en que la realidad aumentada está basada en el reconocimiento de formas. La aplicación que ejecuta la realidad aumentada hace “aparecer” algún elemento (imagen, audio, vídeo o modelos en 3D) cuando la cámara de un dispositivo móvil o de un ordenador reconoce una forma determinada. Estas formas pueden ser de distintos tipos: marcadores, imágenes u objetos.

El uso educativo de la tecnología siempre se ha relacionado con una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es un hecho constatado que la tecnología en sí misma no garantiza una mejora significativa (Hattie, 2009; Tamim et. al., 2011). De hecho, la tecnología puede tener un impacto neutral o medio y, en algunos casos, incluso efectos negativos debido a la sobrecarga del proceso cognitivo, problema que ha sido subrayado por la “Teoría de la carga cognitiva” (Sweller et al., 1998). Todos los trabajos de investigación apuntan al hecho de que la medida más importante de éxito en el uso de la tecnología en la enseñanza es la elección de metodologías adecuadas al contexto en los que se utilizaran (Kirschner et al., 2006).

Desde este punto de vista, los dispositivos móviles como los teléfonos inteligentes a través de los cuales se accede a la realidad aumentada se consideran tecnologías más

disruptivas que los dispositivos tradicionales utilizados en la escuela (es decir, ordenadores, pizarras inteligentes, etc.) principalmente porque los alumnos siempre los llevan consigo y los utilizan en contextos informales de la vida diaria. Las estrategias de enseñanza que incluyen el uso de los dispositivos móviles deben tener en cuenta el entorno complejo y la experiencia de aprendizaje transversal.

Así se puede afirmar que las aplicaciones de realidad aumentada se apoyan en nuevos paradigmas de aprendizaje (Chen y Wang, 2008) llenando el vacío entre la teoría y la práctica mediante actividades constructivas.

Las experiencias con realidad aumentada móvil se pueden utilizar dentro de un entorno de enseñanza tradicional, en el aula por ejemplo, pero de esta manera perderían gran parte de su gran potencial (Auld y Johnson, 2015). Es necesario proponer un nuevo método que permita al estudiante integrar el aprendizaje informal a través de esta tecnología y experimentar fuera del contexto escolar con procesos de aprendizaje informal. En este paradigma el rol de los docentes debe fomentar estas experiencias de aprendizaje significativo (Jonassen, 2008) que proporciona a los estudiantes un medio para juzgar sus experiencias con la realidad aumentada dentro de la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje y del aprendizaje permanente. Un enfoque educativo que contiene todas estas características es la del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) (Strobel y van Barneveld, 2009) que considera estos ejemplos de aprendizaje informal no como elementos distintos de lo social sino una parte integral de ellos por la forma social y activa que tienen para construir conocimiento (Sharples, 2013). Es por esta razón por la que el entorno de elección y el papel del profesor son tan importantes.

Otras de las ventajas a destacar de la realidad aumentada es que permite una experiencia de aprendizaje situada (Wenger y Lave, 1991) mediada por la tecnología.

En el caso concreto de su implantación en la esfera educativa, es evidente que la realidad aumentada deberá superar, como sucede en cualquier proceso de transformación, una serie de obstáculos de tipo institucional, técnico, metodológico, etc. si quiere integrarse en el futuro en las corrientes didácticas mayoritarias y ya aceptadas por la comunidad docente. En ese sentido, y teniendo en cuenta que su aplicación experimental en la enseñanza comprende un periodo de solo dos décadas (Reinoso, 2012), parece claro pensar que todavía le queda un largo recorrido de análisis de sus teóricas ventajas antes de que se produzca una amplia utilización de estos recursos en las aulas (Santos et al., 2016).

Es importante tener en cuenta al evaluar el proceso de penetración de la realidad aumentada en la educación que las tecnologías emergentes atraviesan, normalmente, cuatro etapas que deben ser superadas a fin de que la innovación sea aceptada por completo en cualquier institución (Rogers, 1995). En la primera fase, se valora sobre todo, si sus ventajas relativas mejoran aquello que se quiere reemplazar o complementar; en la segunda, que los resultados y consecuencias de su introducción sean tangibles y visibles; en la tercera, que la novedad esté en consonancia con los valores, los hábitos y las necesidades de la institución; y en la cuarta, finalmente, se evalúa su facilidad de comprensión, aplicación y mantenimiento. La realidad aumentada aún está en los primeros estadios de implementación en el ámbito educativo y, por lo tanto, es necesario que se realicen más estudios para calibrar si sus capacidades la convertirán en una herramienta realmente efectiva a la hora de generar aprendizaje significativo.

El potencial de la realidad aumentada es tan grande que implica mejoras a nivel cuantitativo y cualitativo. De hecho, la realidad que se reinterpreta a través de un proceso continuo de atribución y a través de los instrumentos que median nuestra relación con la realidad cambia proporcionalmente la calidad de la interacción dada por la capacidad del propio dispositivo.

Es indudable que hay un fuerte desarrollo de la realidad aumentada desde las perspectivas técnicas y tecnológicas, pero para su incorporación en la enseñanza se necesita tener bases pedagógicas en las cuales apoyar su utilización e inserción educativa (Cabero y Barroso, 2016).

### **3. RESULTADOS**

Tal y como señala Bonilla Martos (2017) es tal el potencial didáctico de los museos en general, y de los museos arqueológicos en particular que algunos autores consideran que su estudio debería formar parte del currículo mediante la elaboración de las correspondientes unidades didácticas (Hernández, 1998:295). Precisamente, una de las funciones de los museos, según la definición del Consejo Internacional de Museos (ICOM), es la educativa: “El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno”.

#### **3.1 Estudio de caso. La aplicación “Castellones de Ceal”**

Dentro de la línea educativa que deben tener los museos se puede incluir la aplicación móvil para la visualización de realidad aumentada de “Castellones de Ceal” del Museo

Íbero de Jaén. Esta aplicación ha sido desarrollada por esTRESd Patrimonio Virtual y está disponible para dispositivos móviles en Google Play en la siguiente dirección:

<http://bit.ly/2ORbkBJ>

Una vez descargada la aplicación en el dispositivo móvil (Smart phone o tablet) hay que abrirla y situar la cámara en el marcador que contiene un código QR. El dispositivo móvil reconocerá la imagen que está enfocando y ofrecerá la información ampliada relacionada que en este caso es un modelo 3D (imagen 1).

### Figura 1

*Aplicación “Castellones de Ceal” dentro de la sala del Museo Íbero. Fuente: esTRESd Patrimonio Virtual*



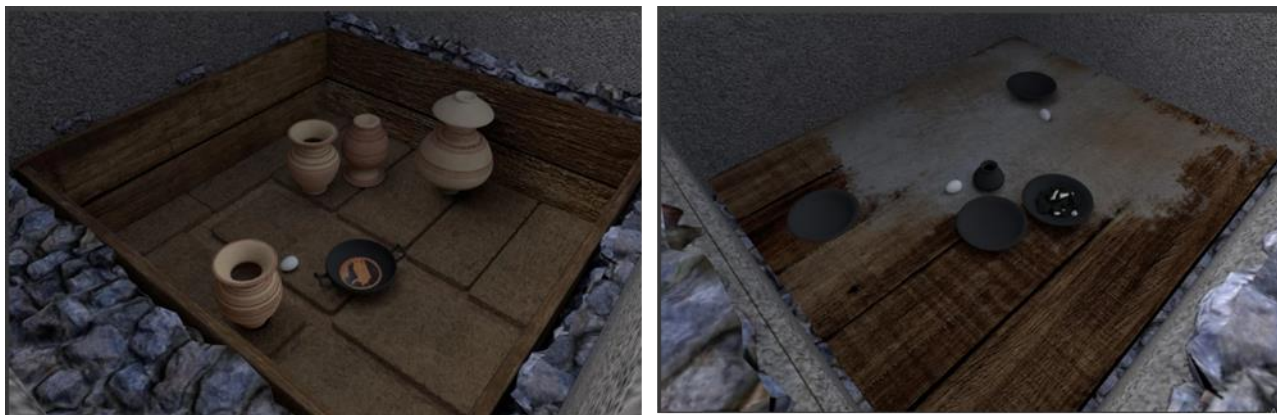
Para comprender las imágenes que se nos presentan es necesario recurrir a la publicación en la que se describe y analiza el hallazgo. La necrópolis ibérica de Castellones de Ceal fue excavada en 1985 y está datada en el siglo IV a.C. La sepultura 11/145 fue objeto de una publicación específica al ser una de las tumbas más espectaculares de la necrópolis (Chapa et. al., 1991) en la cual se da a conocer el tipo de estructura de la tumba, los ritos de enterramiento, así como la distribución en ella del ajuar funerario.

Según sus excavadores “la tumba se construyó abriendo una fosa en el sedimento natural, en su base estaba formada por grandes bloques de piedra caliza y tenía forma cuadrangular. Sobre este suelo se dispuso una urna cineraria y su ajuar. Acompañaban a la urna tres vasos pintados, un kylix ático, un cuenco liso y restos de huevos de gallina. La cubierta de este espacio realizó con cinco vigas de madera. A este espacio se le denominó espacio A (imagen 2).

Sobre el techo recubierto de cal se dispuso otro suelo en el que se depositaron nuevas ofrendas: consistentes en cuatro platos y un vasito de cerámica gris así como nuevos restos de huevos de gallina. A este espacio se le denomina B (imagen 3).

### Figuras 2 y 3

*Representaciones virtuales de los espacios A (izquierda) y B (derecha). Fuente: esTRESd Patrimonio Virtual.*



Sobre todo esto se cerró la tumba, rodeando su perímetro discurría un pasillo de tierra apisonada y pequeños guijarros sueltos cubierto por yeso pintado de color rojo.” (imagen 4).

### Figura 4

*Aspecto exterior de la sepultura antes de su excavación. Fuente: esTRESd Patrimonio Virtual*



## 4. DISCUSIÓN

De esta manera se puede observar que la investigación científica está en la base de esta reconstrucción virtual, por lo que se pueden observar detalladamente cada uno de los elementos de ajuar que conformaban las dos fases de ocupación de esta tumba, mejorando la contextualización de los materiales conservados y expuestos en el Museo Íbero de Jaén que proceden de las excavaciones arqueológicas de la necrópolis ibérica de Castellones de Ceal (Hinojares, Jaén).

Así pues a través de la visualización de esta tumba se pueden entrever diversos contenidos relacionados con el conocimiento del mundo funerario en la sociedad ibera. Se puede ver cómo era una tumba ibérica (forma, materiales y tamaño), la señalización del recinto sagrado, el ritual seguido en este enterramiento, el tipo de ajuar que se depositó relacionando los objetos cerámicos expuestos con los visualizados en la aplicación. También se adquieren conocimientos que son implícitos a la práctica de la disciplina arqueológica.

Por lo tanto, interpretar los objetos expuestos en su contexto original a través de la realidad aumentada es una forma de alcanzar un conocimiento significativo.

### **5. CONCLUSIONES**

Incorporar nuevas formas de visualización y exposición de los objetos que se exhiben en los museos para reconvertirlos de espacios inertes a espacios con un valor histórico y dinámico es una tarea fundamental que debe ser abordada desde el ámbito educativo de las Ciencias Sociales.

Es necesario saber interpretarlos, hacerlos hablar, un sentido observador y unos conocimientos adecuados, permitiendo sacar todo el potencial informativo que encierran en su interior. Por ello, hay que tener un sentido crítico y unos conocimientos básicos para saber qué elementos pueden aportar datos relevantes que podamos transmitir al alumnado (Bonilla Martos, 2017)

En las últimas décadas se ha producido un salto cualitativo en el uso de los modelos 3D. De la virtualización de espacios históricos que no han sido conservados hasta el momento se ha pasado a su integración en aplicaciones de realidad aumentada, que dispuestos en lugares estratégicos sirven para comprender mejor los objetos expuestos en los museos. Comprender la utilidad de un bien cultural lo devuelve a su vida útil, permitiéndonos una extrapolación temporal. Poder visualizar estos contextos ayuda a explicar su funcionalidad, aunque también es cierto que estas recreaciones, estas

imágenes que se nos presentan deben ir provistas de una explicación ya que de lo contrario solamente serán imágenes del pasado.

No obstante, aún quedan varias dificultades por superar en la implementación de esta tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los principales problemas de la incorporación de la realidad aumentada en el aula es la falta de capacitación por parte del profesorado. En buena parte, las posibilidades que esta tecnología puede brindar en la educación superior están todavía por descubrir y dependen más de lo que seamos capaces de imaginar e idear como aplicaciones didácticas que de las posibilidades de la tecnología en sí (García y Pérez, 2010; Serrano et al., 2017). Dicho de otro modo, los recursos que proporciona la Realidad Aumentada son amplios pero, en muchos casos, están todavía por descubrir y dependen más de las reflexiones y formulaciones que puedan hacerse en torno a ella para integrarlas en el campo de la didáctica que de las características intrínsecas de la herramienta en sí misma (Wu et al., 2013).

Otra de las trabas a señalar es que si bien es cierto que la arqueología virtual se ha convertido en un recurso muy frecuente para la investigación y la difusión del patrimonio, en el campo de la didáctica plantea algún problema. Todavía existe poca tradición en el uso de modelos virtuales y la dificultad para recrear espacios grandes con precisión iconográfica todavía hoy es elevada (Hernández y Rubio, 2009; Hernández, 2011). Aun así, los cambios en pocos años están siendo sustanciales y se está llegando a productos cada vez más fieles a la realidad del pasado.

## REFERENCIAS

- Auld, G. y Johnson, N. F. (2015). Teaching the “Other”: Curriculum “Outcomes” and Digital Technology in the Out-of-School Lives of Young People. In S. Bulfin, N. Johnson, y C. Bigum (Eds.). *Critical Perspectives on Technology and Education*. Palgrave Macmillan.
- Bonilla Martos, A. L. (2017). Los museos como recurso didáctico: el ejemplo de los museos arqueológicos. *Antropología Experimental*, 17, Texto 21, 297-303.
- Cabero Almenara, J. y Barroso Osuna, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (1), 44-50.
- Chen, R. y Wang, X. (2008). An empirical study on tangible augmented reality learning space for design skill transfer. *Tsinghua Science & Technology*, 13(1), 13–18.
- Chapa Brunet, T., Pereira Sieso, J., Madrigal Belinchon, A., y López Traperero, M. T. (1991). *La sepultura 11/145 de la necrópolis ibérica de Los Castellones de Ceal*

- (Hinojares, Jaén). *Trabajos De Prehistoria*, 48, 333–341.  
<https://doi.org/10.3989/tp.1991.v48.i0.529>
- Economou, M. y Meintani, E. (2011). Promising beginnings? Evaluating museum mobile phone APPs. Artículo presentado en el congreso Re- thinking technology in museums. Emerging Experiences, University of Limerick, Ireland.
- De Pedro, J. y Martínez, C.L. (2012). Realidad Aumentada: Una Alternativa Metodológica en la Educación Primaria Nicaragüense. *IEEE-RITA*. 7 (2), 102-108.
- Estebanell, M., Ferrés, J., Cornellas, P., y Codina. D. (2012). Realidad Aumentada y códigos QR en Educación, en *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Espiral. esTRESde (s. f.). Aplicaciones. Recuperado el 2 de febrero de 2021 de <http://estresd.com/aplicaciones/>
- Fombona Cadivioco, J., Pascual Sevillano, M. A. y Madeira Ferreira, A. F. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 41, 197-210.
- García, C. y Pérez, F. (2010). Aplicaciones de Realidad Aumentada como apoyo a la Educación en Niños con Hiperactividad. Universidad de Colima.
- Han, D.-I., Tom Dieck, M. C. y Jung, T. (2017). User experience model for augmented reality applications in urban heritage tourism, *Journal of Heritage Tourism*. Taylor & Francis, 13, pp. 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/1743873X.2016.1251931>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández, F.X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 7-16.
- Hernández, F.X., y Rubio, X (2009). Interactividad didáctica y museos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 91-100.
- Imbert-Bouchard D., Llonch N., Martín Piñol, C. y Osácar, E. (2013). Turismocultural y apps. Un breve panorama de la situación actual. *Her&Mus. Heritage y Museography*, 13, 44-54.
- Ibáñez-Etxeberria, A. y Kortabitarte (2016). Apps, Redes Sociales y dispositivos móviles en educación patrimonial. Recuperado el 24 denoviembre de 2018 de <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:4cc8d5a2-3084-409e-a134-b46b62f7126e/apps-y-socialmedia-en-educacionpatrimonial.pdf>
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R. M., y Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning With Technology*. Pearson.

- Kato, H. (2010). Return to the origin of Augmented Reality. Presentation at IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality. 2010 Seoul, Korea. <http://www.youtube.com/watch?v=b33eqcVz7X8>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.
- Prendes, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 187-203.
- Reinoso, R. (2012). Posibilidades de la realidad aumentada en educación. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (13-32).
- Rivero, P., y Feliu, M. (2017). Aplicaciones de la arqueología virtual para la Educación Patrimonial: análisis de tendencias e investigaciones. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 319-330. doi:10.4067/S0718-07052017000400017
- Rogers, E. M. (1995). *Difussion of Innovation*. The Free Press.
- Ruiz Torres, D. (2017). El uso de las tecnologías digitales en la conservación, análisis y difusión del patrimonio cultural, *Anuario AC/E*, 4, 130-211.
- Santos, M., Wolde, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Rodrigo, M., Sandor, C. y Kato, H. (2016). Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning. *Research in Practice and Technology Enhanced Learning*, 11 (4), 1-23.
- Sharples, M. (2013). Mobile learning: research, practice and challenges. *Distance Education in China*, 3(5), 5–11.
- Serrano, I.; Hernández Ríos, M<sup>a</sup>. L. y Álvarez Rodriguez, M<sup>a</sup>. D. (2017). La inclusividad en Educación Patrimonial mediante la Realidad Aumentada. *Pulso. Revista de Educación*, 40, 175-187.
- Strobel, J., y van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 4. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1046>.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., y Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10 (3), 251-296.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., y Schmid, R. F. (2011). *What forty years of research says about the impact of technology on learning a*

second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research*, 81(1), 4-28.

Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33 (1), 83-102.

Wenger, E., y Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Wu, H. K. Lee, S., Chang, H-Y., y Liang, J-Ch. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49. doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.0

## **CAPÍTULO 29.**

### **EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL PATRIMONIO PICTÓRICO DE LA HISTORIA DE GRANADA**

Rafael López Cordero, José Luis Bolívar Fernández

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Desde tiempos inmemoriales, el arte ha sido utilizado por numerosas culturas para transmitir un mensaje, en ocasiones educativo. El uso de las obras de arte como instrumento pedagógico nos permite acercarnos a un público universal, independientemente de su nivel formativo, cultura, necesidades especiales –ya sean físicas o psicológicas- e ideologías. Por todo ello, no debe sorprendernos que, por ejemplo, la Iglesia haya creado y utilizado desde su concepción un lenguaje artístico e iconografía de corte educativo que sirviesen como nexo entre sus fieles –en su mayoría iletrados- y sus dirigentes –principales custodios del saber durante la Edad Media y Moderna- (Cruz Cabrera, 2015: 105-107).

Por tanto, aunque en ocasiones el estudio y análisis de las Bellas Artes –labores de las que se ocupa la Historia del Arte- sean menospreciados como métodos educativos o, en su defecto, relegados a un segundo plano, con esta investigación se quiere poner en valor y demostrar la eficacia de estas prácticas como métodos de enseñanza de carácter universal.

En cuanto al concepto Valor, La Real Academia Española (2019) define el término valor con trece acepciones, de las cuales, tomando las siete primeras, se pueden deducir cuatro cualidades del concepto valor: • Capacidad instrumental: sirve para algo. • Relevancia: es importante. • Permanencia: es para siempre. • Gradación: hay grados. Por lo que se puede afirmar que los valores son útiles, importantes, permanentes y graduables. (López-Cordero, 2020).

#### **2. MÉTODO**

En el presente trabajo, se ha tomado como referencia el relato histórico de La Toma de Granada (España), contemplado en cuatro escenas vistas desde las dos partes de la contienda, a través de los lienzos: “Los Reyes Católicos recibiendo a los cautivos cristianos en la conquista de Málaga” (1867), “La rendición de Granada” (1882), “La salida de la familia de Boabdil de La Alhambra” (1880) y “El suspiro del moro” (1879-

1892). Dichas obras han sido realizadas por diferentes artistas y están custodiadas por instituciones públicas españolas. La contemplación de las escenas de los cuadros se realiza en tres momentos:

1ª Describir la obra: En un primer momento se expone la dimensión artística de la obra a través de un somero acercamiento a la pieza y su génesis.

2ª Conocer el contexto histórico: En un segundo momento se encuadra la obra en su contexto histórico mediante una breve descripción a modo introductorio.

3ª Contemplar Ideas y Valores: Se describen brevemente las ideas que puede transmitir cada obra, sin entrar en juicios morales históricos y se enuncian cuatro valores con su definición correspondiente indicando en número de las acepciones según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2019).

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Los Reyes Católicos recibiendo a los cautivos cristianos en la conquista de Málaga**

##### **3.1.1. Descripción pictórica**

Para la creación de este lienzo, Eduardo Cano de la Peña parece reconstruir a la perfección los textos recogidos en la obra Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel, escrita por Andrés Bernáldez a finales del S. XV.

De esta forma, el artista proyecta un óleo articulado a partir de la figura de los Reyes Católicos –especialmente doña Isabel, principal protagonista de la obra- que aparecen frente a lo que parece ser una tienda de campaña decorada con los escudos de Castilla y León. Para distinguir a los monarcas del resto de la muchedumbre, Cano de la Peña opta por situar a ambos personajes sobre unas gradas y decide remarcar mediante el uso de la luz la figura de la reina. El otro gran protagonista de la pintura, la muchedumbre de cautivos, aparece rodeando a los reyes y su séquito, mostrando los individuos que la conforman varias muestras de afecto y gratitud a sus dirigentes políticos, tal y como evidencia el anciano que besa la mano de Fernando el Católico.

Iconográficamente, llama la atención la forma en la que se representa a la monarca católica, ya que su rostro se asemeja a varias madonas italianas, especialmente la Dolorosa de Guido Reni que se guarda en la Galería Corsini de Roma. Destaca también la forma en la que la reina acoge y ampara a los cautivos con su manto mientras mira al cielo agradeciendo a Dios por la liberación de los cautivos, una actitud que podría recordarnos a representaciones marianas como La Virgen de los navegantes realizada por

Alejo Fernández durante la primera mitad del S. XVI (Díez, Pérez Sánchez, Reyero, Pérez Rojas y Alcaide, 1992: 254)

### 3.1.2. Contexto histórico.

Debemos de contextualizar históricamente esta obra a comienzos de lo que conocemos como la Guerra de Granada, un conjunto de campañas y escaramuzas militares comprendidas entre los años 1480 y 1492 que enfrentaron a la reina Isabel I de Castilla y su esposo, el rey Fernando II de Aragón, contra el reino nazarí de Granada. La conquista de la actual provincia de Málaga –cuyo desenlace se plasma en esta pintura– formó parte de lo que podríamos denominar como primera etapa de la guerra, que abarcó entre los años 1482 y 1487.

Las victorias del bando cristiano y la toma de asentamientos en esta primera etapa de la guerra culminaron con la conquista de lo que conocemos como la actual ciudad de Málaga el diecinueve de agosto de 1487. Estas conquistas posibilitaron la expansión cristiana hasta la capital del reino nazarí, que terminaría siendo tomada el día dos de enero de 1492, finalizando los enfrentamientos entre ambos bandos (Bolívar Fernández, 2021: 10).

### 3.1.3. Ideas y Valores contemplados

Focalizando en la reina y su séquito, que se compadecen de los libertos, las caras del séquito real manifiestan la identificación con las penurias sufridas por los libertos; los cuales expresan su gratitud con posturas reverentes creándose una atmósfera de solidaridad.

**Gratitud:** (*Del latín gratitūdo*) **1.** Sentimiento que obliga a una persona a estimar el beneficio o favor que otra le ha hecho o ha querido hacer, y a corresponderle de alguna manera.

**Compasión:** (*Del latín tardío compassio, -ōnis*) **1.** Sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien.

**Ayuda:** **1. f.** Acción y efecto de ayudar: (*Del latín adiutāre*) **1.** Prestar cooperación.  
**2.** Auxiliar, socorrer.

**Solidaridad:** (*De solidario e -idad.*) **1.** Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros.

## 3.2. La rendición de Granada

### **3.2.1. Descripción pictórica**

Este lienzo, entendido a día de hoy como la representación pictórica más importante del hecho histórico que da nombre a la obra, fue encargado por el Marqués de Barzallana –presidente del Senado español- con el fin de mostrar “la rendición de Granada, o entrega de llaves por Boabdil a los Reyes Católicos, como representación de la unidad española; punto de partida para los grandes hechos realizados por nuestros abuelos bajo aquellos gloriosos soberanos” (Pardo Canalís, 1969)

Con esta pintura, Pradilla quiere lograr impresionar al espectador con su visión personal de un evento que, desde una perspectiva Nacional-Católica, representa la culminación de la misión sagrada de los reyes de la península: la unidad de todo el territorio peninsular bajo la Religión Católica.

Para lograr esto, el autor opta por desplegar una vista panorámica de la ciudad coronada con la silueta de la Alhambra nazarí que actúa a modo de telón para la escena principal, protagonizada por los dirigentes de ambos bandos. Es importante destacar la aparición de Doña Isabel en el óleo, puesto que sabemos con certeza que no se encontraba presente en el momento de la entrega de las llaves, y menos aun portando los intrincados ropajes con los que se la representa. No obstante, siempre debemos de tener en cuenta que la soberana ejerció un gran poder desde su papel de género, costeando el cuantioso gasto que supuso la Guerra de Granada.

Si observamos con detenimiento el óleo, podemos comprobar cómo Pradilla quiere mostrar a sendos bandos de una forma digna, representándolos en los extremos de la composición a una altura similar, como iguales. No obstante, el autor decide ubicar tras los monarcas católicos una gran comitiva o séquito que indica y fortalece la importancia del bando vencedor.

### **3.2.2. Contexto histórico**

Tras la llegada de los Reyes Católicos al poder y el proceso de conquista de lo que sería el último baluarte islámico de la Península Ibérica, la ciudad de Granada comenzó a sufrir una serie de transformaciones socio-culturales auspiciadas por los nuevos gobernantes con el fin de convertir la ciudad nazarí en una esplendorosa urbe moderna que sirviese como ejemplo viviente del auge del cristianismo.

Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que, aunque la conquista de Granada supuso el fin de Al-Ándalus, no significó el fin de la presencia de la cultura islámica en la ciudad o el Reino de Castilla. Tras la toma de Granada tuvo lugar la firma

de las Capitulaciones de Granada, también conocidas como Tratado de Granada, una serie de documentos o acuerdos de carácter jurídico donde se imponían una serie de condiciones y derechos a los habitantes granadinos que practicasen el Islam. Entre los derechos destacan algunos como la libertad personal, la preservación de las propiedades privadas, el resguardo de su organización social, jurídica y religiosa. Por tanto, podemos entrever cierta clemencia por parte del bando ganador que, al igual que Pradilla, ve a sus contrincantes como similares (Bolívar Fernández, 2021: 15-18).

### 3.2.3. Ideas y Valores contemplados

Dos séquitos reales se encuentran para escenificar, mediante la entrega de una llave, el acuerdo de rendición y entrega de la ciudad de Granada. Los modales mantenidos por todos ponen de manifiesto respeto, intra e inter grupal. Mediante actos de sumisión y respeto visibilizan una estructura organizativa compleja en la que cada personaje manifiesta su papel en el grupo a través de posiciones, signos y vestimentas en función de un conjunto de normas reconocidas por ambos séquitos.

**Acuerdo:** (*De acordar*) **1.** Acción y efecto de acordar. **4.** Convenio entre dos o más partes.

**Respeto:** (*Del latín respectus 'acción de mirar atrás', 'atención, consideración, miramiento'*) **8.** Manifestaciones de acatamiento que se hacen por cortesía.

**Modales:** **3.** Acciones externas de cada persona con que se hace notar y se singulariza entre las demás, dando a conocer su buena o mala educación.

**Organización:** (*Del francés organisation*) **1.** Acción y efecto de organizar u organizarse. **3.** Asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines.

## 3.3. “La salida de la familia de Boabdil de La Alhambra”

### 3.3.1. Descripción pictórica

La importancia de esta obra radica en el punto de vista que adopta, totalmente opuesta al más tradicional: la toma de Granada desde la perspectiva de los vencidos. Gómez-Moreno parece disponer la escena en dos planos diferentes, subdividiendo el primero en dos zonas. Interesa especialmente la zona izquierda, donde entrevemos una figura femenina cubierta por un manto blanco, que vendría a representar a la madre de

Boabdil, Aixa. Tras ella aparece un grupo de mujeres entre las que destaca la figura de Moraima, la esposa de Boabdil, que parece consolar a su hijo. Finalmente, para completar el grupo de personajes de esta sección, el autor representa a dos figuras masculinas abrazadas. El hombre abrazado que da la espalda al espectador y que viste de amarillo podría tratarse de Boabdil, que oculta su apenado rostro.

Gracias al realismo y minuciosidad con la que trabaja el autor podemos ubicar espacialmente la escena en la Sala de la Barca de la Alhambra, tal y como nos indica el alicatado del patio y la disposición de los espacios. Sin embargo, Gómez-Moreno parece tomar ciertas licencias personales al introducir elementos como la columna visible del Patio, extraída de los modelos del Mexuar, o la celosía de la ventana exterior que queda al fondo de la composición.

Por tanto, mediante esta obra y su composición, el artista granadino logra representar casi a la perfección un suceso histórico mientras trata con una gran delicadez el bando derrotado, que se nos presenta alicaído pero unido como núcleo familiar. La única figura que posee una actitud diferente y dista, por tanto, del resto de los personajes podría tratarse de Aixa, madre del monarca, que es representada con una pose altiva y aceptando la derrota con impasibilidad (Santos Moreno, 1997).

### **3.3.2. Contexto histórico**

Aunque en un principio la situación de los moriscos granadinos pareciese relativamente favorable, ésta cambiará con la llegada del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros en el año 1499. Cisneros llegó a la ciudad con el encargo de asumir la evangelización, comenzando una campaña para forzar el cumplimiento de la doctrina católica a través del encarcelamiento, la tortura y la quema de numerosos manuscritos nazaríes en la Plaza de Bib-Rambla.

La fortísima represión ante los moriscos y practicantes del Islam provocó la conocida como Rebelión de las Alpujarras, una serie de levantamientos de la población islámica del Reino de Granada producidos entre los años 1499 y 1501 que obligaron a la Corona de Castilla a revocar las protecciones legales acordadas en las Capitulaciones. Finalmente, la reina Isabel emitió un edicto que prohibía el Islam en toda la Corona de Castilla, lo que obligó a gran parte de los practicantes de esta religión a abandonar la península (Bolívar Fernández, 2021: 14-16).

### **3.3.3. Ideas y Valores contemplados**

Se plasma la salida imprevista, e indeseada, de una familia de su hogar. A pesar del dolor reinante nadie pierde la compostura creándose un clima de dignidad apenas fisurado por el intercambio de miradas dramáticas. Consiguiendo un clima empático en medio del sufrimiento ante la partida, expresándose relaciones de parentesco y lealtad.

**Familia:** (*Del latín familia*) **1.** Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas. **2.** Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje. **3.** Hijos o descendencia. Está casado, pero no tiene familia.

**Empatía:** (*Del griego. ἐμπάθεια empátheia*) **1.** f. Sentimiento de identificación con algo o alguien. **2.** f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

**Lealtad:** (*De leal.*) **1.** Cualidad de leal: (*Del latín legālis.*) **1.** Que guarda a alguien o algo la debida fidelidad. **2.** Fidedigno, verídico y fiel, en el trato o en el desempeño de un oficio o cargo. **3.** Dicho de una acción: Propia de una persona fiel.

**Dignidad:** (*Del latín dignitas, -ātis.*) **1.** Cualidad de digno. **2.** Excelencia, realce. **3.** Gravedad y decoro de las personas en la manera de comportarse.

### **3.4. “El suspiro del moro”**

#### **3.4.1. Descripción pictórica**

En esta obra -hoy perteneciente al Museo del Prado- Soriano Murillo se va a centrar en el tropel de personajes que se encuentran en primer plano, así como el acontecimiento que quiere narrar el lienzo. Es importante destacar cómo la ciudad de Granada aparece de forma anecdótica, desdibujada en el horizonte y sólo referenciada por la silueta de la ciudad palatina de la Alhambra.

En el centro de la composición se encuentra Boabdil, con la mirada cabizbaja y brazos alzados, mientras que a su lado se encuentra Moraima, que parece consolar al más pequeño de sus hijos. A su alrededor, encontramos una comitiva que no participa en la acción, pero sí se muestra expectante a las acciones realizadas por el grupo principal conformado por la propia familia real. Aunque podemos observar cómo el artista quiere imbuir la obra de un halo de tragedia –generada por la expulsión del hogar- no logra el dramatismo e intimismo que sí posee *El suspiro del moro* (1879-1892) de Francisco Pradilla –actualmente en una colección particular-, donde la figura del último rey nazarí es la protagonista.

#### **3.4.2. Contexto histórico**

Tras la expulsión de Boabdil y su familia de la ciudad palatina, tanto el sultán como su gran séquito se trasladaron a un señorío en la Alpujarra. Según la leyenda, el último gobernante nazarí de Granada no se atrevió a girarse hacia atrás en ningún instante del trayecto, y solo miró la ciudad de Granada cuando ésta se perdía en el horizonte. Sin embargo, varios historiadores e investigadores, como Leonardo Villena, sostienen que realmente este episodio es una invención creada por el obispo Antonio de Guevara, que deseaba ganarse el beneplácito del emperador Carlos V (Villena, 2014).

Por consiguiente, es muy importante abordar no solamente esta obra con un sentido crítico, sino todas las exploradas en este trabajo. Es de vital importancia comprender que todas las pinturas que hemos abordado en este escrito pertenecen al género de historia, una tipología pictórica que podríamos definir como “grandes lienzos concebidos como ilustración de ciertos episodios del pasado cuya significación se quiere subrayar para enseñanza moral -y también política- del público ilustrado” (Díez, Pérez Sánchez, Reyero, Pérez Rojas y Alcaide, 1992: 70).

### 3.4.3. Ideas y Valores contemplados

Un alto en el camino de la caravana real se vuelve nostálgica vista atrás. El arraigo a la tierra lucha con la obligatoriedad de abandonarla, El sentido de pertenencia hace saltar hacia atrás para rebotar hacia delante con el esperanzador repliegue del que añora regresar.

**Arraigo:** 1. Acción y efecto de arraigar: (*Del latín ad- 'a, hacia' y radicāre.*) **1.** Echar o criar raíces. **3.** Establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose a personas y cosas.

**Esperanza:** (*Derivado de esperar*) **1.** Estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea. **3.** En el cristianismo, virtud teologal por la que se espera que Dios otorgue los bienes que ha prometido.

**Resiliencia:** (*Del inglés resilience, y este derivado del latín resiliens, -entis, de resilire 'saltar hacia atrás, rebotar', 'replegarse'*) **1.** Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.

**Nostalgia:** (*Del latín moderno nostalgia, y este del griego νόστος nóstos 'regreso' y -αλγία -algía '-algia'*) **1.** Pena de verse ausente de la patria o de los deudos o amigos. **2.** Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una dicha perdida.

## 4. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha pretendido realizar un material práctico de Didáctica de las Ciencias Sociales mediante el cual se fomente un acercamiento al patrimonio pictórico a través del conocimiento de la historia de la Ciudad de Granada, desde la búsqueda y transmisión de valores prosociales. Se ha tenido en cuenta los estudios sobre la relación entre los Valores y las conductas prosociales (Eisenberg et al. 1992) así como otros manuales de la misma temática que plantean una visión más sistemática de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Liceras Ruiz & Romero Sánchez, 2016).

Esta herramienta para la función docente ha pretendido localizar en obras artísticas Valores Humanos para ser utilizarlos como vehículos transmisores de unos Valores Universales. Ya que, en la consecución de una mejor transmisión del conocimiento, una necesaria primera labor analítica no tiene por qué descuidar la consiguiente tarea sintética y multidisciplinar en pro de un mejor conocimiento de la realidad.

La búsqueda de valores inherentes a toda actividad humana, en cualquier momento de la historia, puede servir de conexión actualizada de distintas áreas del saber y la expresión artística, extrayendo lecciones para la vida cotidiana y facilitando tanto su conocimiento como su divulgación.

## 5. CONCLUSIONES

En la búsqueda de herramientas prácticas para el Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, áreas como el arte, la historia, la sabiduría popular, los valores prosociales o las técnicas contemplativas pueden parecer inconexas e incluso incompatibles. Mediante este trabajo invitamos a la creatividad del docente a la hora de transmitir su área de conocimiento desde una perspectiva multidisciplinar.

A su vez, con este proyecto queremos animar a la inclusión de intérpretes del patrimonio en el terreno de la didáctica no orientada únicamente a un público especializado.

## REFERENCIAS

- Bolívar Fernández, J.L. (2021). *La Historia y visión de Granada a través de la pintura de los siglos XIX y XX*. Trabajo fin de grado, Universidad de Granada. URI: <http://hdl.handle.net/10481/69834>
- Cano de la Peña, E. (1867). *Los Reyes Católicos recibiendo a los cautivos cristianos en la conquista de Málaga* [pintura] Red digital de Colecciones de Museos de España (Ceres) <http://ceres.mcu.es/pages/ResultSearch?txtSimpleSearch=Los%20Reyes%2>

[0Cat%F3licos%20recibiendo%20a%20los%20cautivos%20cristianos%20en%20la%20conquista%20de%20M%ElIaga&simpleSearch=0&hipertextSearch=1&search=simpleSelection&MuseumsSearch=Mbase%7C&MuseumsRolSearch=2&listaMuseos=\[Museo%20de%20Bellas%20Artes%20de%20Sevilla\]](http://www.museos.es/Busqueda/Busqueda.aspx?cat=3&licencia=0&recibiendo=0&a=0&los=0&cautivos=0&cristianos=0&en=0&la=0&conquista=0&de=0&M=ElIaga&simpleSearch=0&hipertextSearch=1&search=simpleSelection&MuseumsSearch=Mbase%7C&MuseumsRolSearch=2&listaMuseos=[Museo%20de%20Bellas%20Artes%20de%20Sevilla])

- Casado Alcade, E., Reyero Hermosilla, C. & Díez García, J. L. (1992). *Pintura española del siglo XIX: del neoclasicismo al modernismo: obras maestras del Museo del Prado y colecciones españolas*. Ministerio de Cultura, 1992. ISBN 84-7483-822-3
- Cruz Cabrera, J. P. (2015). *Compendio de iconografía*. Técnica Avicam. ISBN 978-84-16535-06-4.
- Díez, J.L., Pérez Sánchez, A., Reyero, C., Pérez Rojas, J., Alcaide, J.L. (1992). *La pintura de historia del S.XIX en España. Catálogo de la exposición celebrada en Madrid, Salas del Antiguo Museo Español de Arte Contemporáneo Madrid*. Consorcio Madrid 92. Museo del Prado. ISBN 84-604-401 9-2
- Gómez-Moreno, M. (1880) La salida de la familia de Boabdil de La Alhambra [pintura] Museo de Bellas Artes de Granada <http://museovirtual.dipgra.es/es/obra/la-salida-de-la-familia-de-boabdil-de-la-alhambra>
- Eisenberg, N., Wolchik, SA., Goldberg, L., & Engel, I. (1992). Parental Values, reinforcement, and young childrens prosocial behavior - A longitudinal-study. *Journal Of Genetic Psychology*. 153(1), 19-36.
- Liceras Ruiz, A., Romero Sánchez, G. (2016). Didáctica de la Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas. *Ediciones Pirámide*. ISBN 978-84-368-3565-6
- López-Cordero, R. (2020). Valores y Apoyo Comunitario Percibido en Jóvenes. Relación Con El Voluntariado. *Tesis Doctoral Universidad de Granada*. ISBN: 978-84-1306-737-7 URI: <http://hdl.handle.net/10481/65424>
- Pardo Canalís, E. (1968) El Senado. *La Correspondencia de España*. 179.
- Pradilla y Ortiz, F. (1882) La rendición de Granada Senado de España [pintura] Palacio del Senado. [https://www.senado.es/web/conocersenado/arteypatrimonio/obrapictorica/fondo-historico/detalle/index.html?id=SENPRES\\_014124](https://www.senado.es/web/conocersenado/arteypatrimonio/obrapictorica/fondo-historico/detalle/index.html?id=SENPRES_014124)
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española* (versión electrónica 23.3). Madrid: RAE. Recuperado de <https://dle.rae.es/>

Santos Moreno, M. (1997). *Pintura del siglo XIX en Granada: arte y sociedad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. URI:

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/28926>

Soriano Murillo, Benito (1856) El suspiro del moro [pintura] Museo del Prado  
<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-suspiro-del-moro/0a76a333-4e75-4e3f-8ae5-0ca0bc294834>

Villena, L. (2014). *El último suspiro de Boabdil*, Granada. Editorial Dulcinea ISBN 978-84-931530-7-6

## CAPÍTULO 30.

### LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD PATRIMONIAL

Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez, María José Ortega Chinchilla

#### 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años –aproximadamente desde el 2005 en que tuvo lugar la Convención de Faro (Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad) –las investigaciones académicas sobre el patrimonio, las actuaciones y proyectos de carácter educativo –y también político-, las campañas de divulgación patrimonial, etc., han ido poniendo el acento en la dimensión más humana del patrimonio. Sin abandonar la concepción patrimonial en la que el bien cultural –ya sea material o inmaterial- se sitúa en el eje de los análisis, debates y acciones, lo cierto es que se viene produciendo un desplazamiento desde los bienes patrimoniales –tangibles o intangibles- hacia las personas que establecen relaciones con dichos bienes. Es decir, el concepto de *vínculo* está adquiriendo un importante protagonismo en el ámbito de la teoría sobre el patrimonio y, en consecuencia, en la disciplina de la educación patrimonial.

Los trabajos recientes de Olaia Fontal y Sofía Marín inciden en la importancia de centrarse en los vínculos, entendidos como «construcciones de significados que otorgamos al patrimonio y que construyen nuestra cultura e identidad» (2020, p.142). Su estudio permite profundizar en el conocimiento de los procesos de construcción de identidades culturales, nacionales, europeas y globales, que se conforman, entre otros factores, a partir del patrimonio.

En consonancia con este cambio de paradigma, la educación patrimonial ha iniciado una deriva que tiene como punto de partida el bien cultural y de llegada, los individuos, pero teniendo en cuenta que en esa travesía lo que resulta realmente sugerente es analizar la urdimbre, los lazos invisibles –identitarios, emocionales y culturales- que conectan a ambos (bienes y personas).

El estudio de los vínculos que se establecen entre las personas y los bienes culturales va estrechamente ligado al de las percepciones y apreciaciones que poseen los individuos sobre el patrimonio. El fenómeno de la percepción es uno de los elementos claves en las investigaciones actuales sobre el patrimonio que se inclinan por desentrañar la dimensión

más humana de éste, junto al de las respuestas emocionales, significados simbólicos, etc. En esta línea, en los últimos años se han llevado a cabo interesantes estudios en España – tanto a nivel nacional, como regional y local- sobre la percepción social del patrimonio (Morate, Castillo, García y González 2012, Ibáñez 2014, Román, Peña y Delgado 2019, Marín y Fontal 2019, Fontal, Martínez y Cepeda 2020). En ellos se indaga sobre el conocimiento, la imagen, las opiniones, actitudes y usos que hace la ciudadanía del patrimonio que les rodea.

El estudio de las percepciones sobre el patrimonio se ha hecho extensivo al contexto más específico del ámbito educativo, contando con publicaciones sugerentes sobre la percepción que tienen los alumnos universitarios de determinadas tipologías patrimoniales (Herrero y Fernández 2012), del patrimonio conservado en los museos (Santacana, López y Llonch 2016), o de la importancia de la didáctica del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas como la Historia (Moreno y Ponsoda 2018). Por supuesto, no se agotan aquí las posibilidades de estudio ni los ejemplos. Tan solo referenciamos una muestra significativa que sirva para enmarcar nuestra investigación.

El trabajo que aquí presentamos se contextualiza, por tanto, en este marco teórico. Pretendemos estudiar la concepción o percepción sobre el patrimonio de un nutrido grupo de alumnos y alumnas (218 en total) de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada) que cursan la asignatura de Patrimonio Histórico Cultural y su Didáctica. El conjunto documental del que hemos extraído los datos, como se explicará más detalladamente en la metodología, está constituido por 51 trabajos colaborativos en los que se recogen sendos diseños o propuestas de itinerarios didácticos de carácter patrimonial. Nuestro objetivo es identificar qué concepción del patrimonio posee el alumnado de la asignatura en cuestión a partir del estudio de los itinerarios patrimoniales que han diseñado.

Por tanto, en este estudio tratamos de analizar un concepto a priori cualitativo, como es la percepción o consideración del patrimonio, pero ofreciendo una visión cuantitativa que nos servirá de base para elaborar propuestas de mejora en la asignatura de Patrimonio Histórico Cultural y su Didáctica, por una parte, y por otra, de paso previo para establecer un estudio de carácter cualitativo en el que valoraremos cuestiones relacionadas con la idea de vínculo. Queremos advertir, pues, que el presente estudio constituye la primera parte de una investigación que se completará con una segunda en la que incidiremos en

cuestiones relacionadas con la identidad, los vínculos emocionales, los significados simbólicos y la valoración educativa del patrimonio.

## **2. MÉTODO**

La metodología empleada en esta investigación parte de la voluntad de mejorar la docencia universitaria en educación patrimonial. A través de la experiencia docente compartida por los autores de este trabajo, se ha detectado una carencia en la formación del alumnado. Esta carencia consiste en una valoración escasa de la diversidad del patrimonio, tanto en sus vertientes formal o científica como en sus categorías jurídicas. Pese a que el alumnado contaba con una formación previa en estos aspectos, sus trabajos no reflejan la importancia dada a tal diversidad dentro de la correspondiente asignatura. Para demostrar dicha carencia y definirla en detalle se ha cuantificado la inclusión de las diversas tipologías formales y jurídicas en los trabajos del alumnado. Con ello se espera dar un testimonio fidedigno de la carencia comentada, facilitar su análisis y contribuir a su subsanación en la futura docencia.

### **2.1. Documentación de partida: contexto, volumen y estructura de los trabajos analizados**

Los datos analizados provienen de los 51 trabajos colaborativos realizados por 218 alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria (Universidad de Granada) durante el segundo semestre del curso 2020-2021. Los discentes se repartían en tres grupos-clase (B, D y H): dos con docencia exclusiva para cada uno de los autores de este trabajo y uno con docencia compartida entre ambos. Los trabajos se realizaron como una prueba fundamental, valorándose con un 25% de la calificación global para la asignatura El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica.

Bajo el título “Diseño de un itinerario didáctico”, los trabajos debían alcanzar una extensión entre 30.000 y 20.000, además de incluir un “cuadernillo” para el alumnado de Educación Primaria. Los trabajos se compondrían de: 1) Nombre del itinerario, 2) Pregunta de motivación, 3) Justificación del itinerario, 4) Objetivos (del área de las CCSS y específicos), 5) Descripción general del itinerario, 6) Descripción de las paradas (de 3 a 5) y sus bienes patrimoniales catalogados oficialmente, 7) Actividades (previas, durante y después del itinerario), 8) Medidas de atención al alumnado NEE, 9) Criterios de evaluación y 10) Referencias. Con posterioridad a su entrega en formato PDF o Word, los trabajos fueron expuestos en clase.

### **2.1. Cuantificación de los tipos patrimoniales empleados**

La información se ha organizado en una base de datos tripartita. En primer lugar se otorga un identificador a cada trabajo en el que la letra se corresponde con el grupo-clase y el dígito con la numeración asignada a cada uno de los trabajos (B1, B2...D1, D2..., H1, H2...) y se establece una localidad de partida y provincia para cada itinerario, indicando si este último afecta a más de un municipio, de cuántas paradas consta y el curso de Primaria al que se destina.

En segundo lugar, para cada trabajo y parada se desglosan una serie de componentes patrimoniales. Las paradas son momentos concretos en el transcurso de los itinerarios, mientras que los componentes son elementos patrimoniales diferenciables. En cada parada puede tratarse un solo componente patrimonial o varios, que pueden coincidir o variar en su clasificación tipológica. En este segundo bloque de la base de datos, los autores de este trabajo clasifican los componentes según las categorías definidas por M.Á. Querol (2020). Un primer subgrupo de categorías clasifica el patrimonio como “natural”, “cultural” o “integral” (cuando engloba a los dos anteriores). Siempre que se dé un carácter cultural, se podrán registrar uno o varios aspectos relativos a la naturaleza y metodología de estudio de cada componente. De este modo, registramos un segundo subgrupo en el que se incluirían las categorías de “arquitectónico”, “arqueológico”, “etnológico”, “inmaterial”, “industrial, científico y técnico”, “artístico”, “documental”, “bibliográfico” y “museográfico, lingüístico”, etc. El registro único o múltiple de estas categorías para cada componente responde a la naturaleza fundamental del bien descrito y, en segundo lugar, al tratamiento de otros elementos patrimoniales asociados. Así, por ejemplo, una iglesia será tipificada como patrimonio “cultural” y “arquitectónico”, pero, además, si en el trabajo se mencionan las esculturas y pinturas que contiene el templo, independientemente de la decoración arquitectónica, entonces se añade otra marca en la categoría “artístico”.

En tercer lugar, para cada componente se registra su tipología jurídica dentro del Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz: “conjunto histórico”, “jardín histórico”, “lugar de interés etnológico”, “lugar de interés industrial”, “monumento”, “paraje pintoresco”, “sitio histórico”, “zona arqueológica”, “zona patrimonial”, “relacionadas con creencias religiosas”, “sociales y lúdicas” y “otros”. No todos los componentes aparecen en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz. En algún caso no se constata la tipología jurídica y en otros se ha tenido que identificar una denominación diferente con respecto a la ofrecida por los estudiantes; por ejemplo, la Torre del Oro se identificaría como parte de la Muralla urbana a partir del Catálogo.

En algunos trabajos, un mismo bien patrimonial se desglosa en diferentes paradas, así como en distintos componentes. Así sucede, por ejemplo, con La Alhambra y Generalife, un único monumento que con frecuencia se contempla en varias paradas, tales como Alcazaba de la Alhambra, Generalife, Palacio de los Leones, Palacio de Carlos V... En tal caso y en otros semejantes, la categoría correspondiente se computa solo una vez, en oposición a la pluralidad de los componentes.

### **3. RESULTADOS**

En el cómputo de las características básicas de los itinerarios, según las han seleccionado los estudiantes, cada uno de los 51 trabajos tiene una influencia aproximada del 2% sobre los resultados globales. Los cursos de Educación Primaria seleccionados por los estudiantes para una posible aplicación del itinerario didáctico son 3º (en 3 ocasiones), 4º (en 2), 5º (en 8) y 6º (en 16). En dos ocasiones se han seleccionado dos cursos de diferentes ciclos: 3-4º y 4-5º respectivamente. En una mayoría de 20 casos se ha seleccionado el tercer ciclo de Primaria (5-6º). En suma, los trabajos que escogen uno o los dos cursos del tercer ciclo suponen el 86%.

El número de paradas oscila entre quienes ofrecen 2 o 3 (en 1 o 7 ocasiones respectivamente) o entre 6 y 8 (en 3 ocasiones). Una mayoría compuesta por el 79% ofrece 4 (21 casos) o 5 (19 casos) paradas.

En total, 43 itinerarios (84%) transcurren por un solo municipio. En este sentido, la noción práctica de la salida y regreso a pie desde el centro escolar prima como criterio de organización del itinerario. Existen ejemplos de todas las provincias andaluzas y un caso de Las Palmas. En Cádiz (2 casos), Córdoba (2) y Sevilla (5), todos los itinerarios discurren por la capital provincial. De los 5 casos malagueños solo 1 se dedica a la capital. En Almería (1 caso), Huelva (1), Jaén (1) y Las Palmas (1) se trabajan municipios distintos de las capitales provinciales. De los 34 casos sobre Granada (67% de los trabajos), 25 están dedicados a la capital (49%). Estos últimos datos apuntan al patrimonio cercano como inspiración y recurso en el diseño de los itinerarios, en conexión con la idea de “vínculo”, puesto que en la inmensa mayoría de los casos los alumnos optaron por diseñar el itinerario sobre la localidad de origen de uno o varios –si eran coincidentes- de los miembros del equipo, lo que implicaba el empleo de criterios de elección basados en el conocimiento previo –aprendizaje significativo-, la familiaridad o la relación emocional, como pusieron de manifiesto ellos mismos en las exposiciones de los trabajos.

Los 51 itinerarios aportan un total de 235 componentes patrimoniales, esto es, elementos patrimoniales diferenciables. Según los subgrupos que establecimos en la metodología siguiendo la clasificación elaborada por María Ángeles Querol, concluimos que el 95% son de tipo exclusivamente cultural, mientras que solo se registran 6 de tipo natural (trabajos B18, H2 y H6) y otros 6 de carácter integral (B6, B18, D14, H1 y H9). Por su parte, atendiendo al segundo subgrupo de categorías –“arquitectónico”, “arqueológico”, “etnológico”, “inmaterial”, etc.-, hemos efectuado en la base de datos 293 registros (Figura 1).

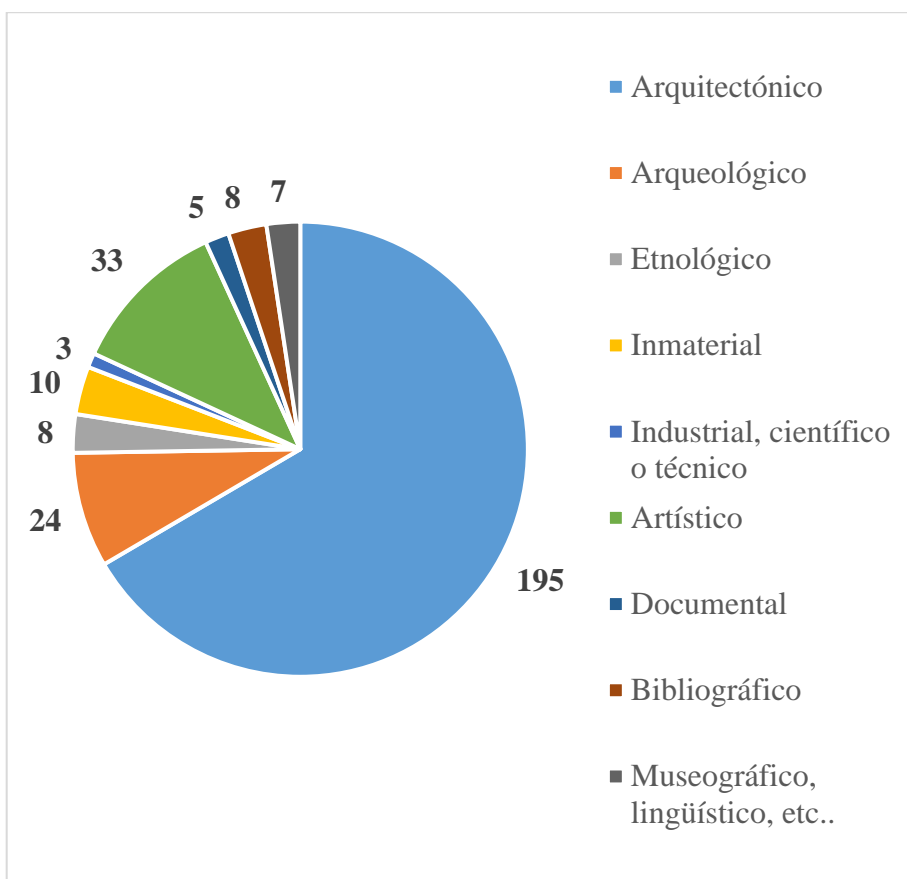
Poniendo en relación ambos subgrupos, establecemos que cada uno de los 235 componentes patrimoniales se asocia así a una media de 1,2 tipos. Los 6 componentes de tipo natural no computan en este segundo rango tipológico. Existen algunos componentes patrimoniales con registros en 3 (5 casos), 4 (4) y 5 (1) tipos diferentes. Se identifican con 2 de estos tipos hasta 44 componentes (19%) y con 1 tipo hasta 177 componentes (75%). En 146 ocasiones (62%), el componente tiene una clasificación exclusivamente cultural-arquitectónica.

Se han registrado en 180 ocasiones el uso de componentes dentro de las categorías jurídicas presentes en el Catálogo del Patrimonio Histórico Andaluz (Figura 2). De las 12 categorías existentes, sólo se han utilizado 8. El 73% corresponde a la categoría de Monumento, seguida por la de Jardín histórico (9%), mientras las restantes oscilan entre el 1 y el 5% de las entradas.

Hemos creído oportuno analizar también los registros del Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz, con el fin de establecer comparaciones. De este modo, sobre los 4.067 registros del Catálogo, 3006 están asociados a los diversos tipos jurídicos (Figura 3). De ellos el 74% son monumentos, seguidos por un 10% de zonas históricas. Los demás tipos no sobrepasan el 5% respectivamente.

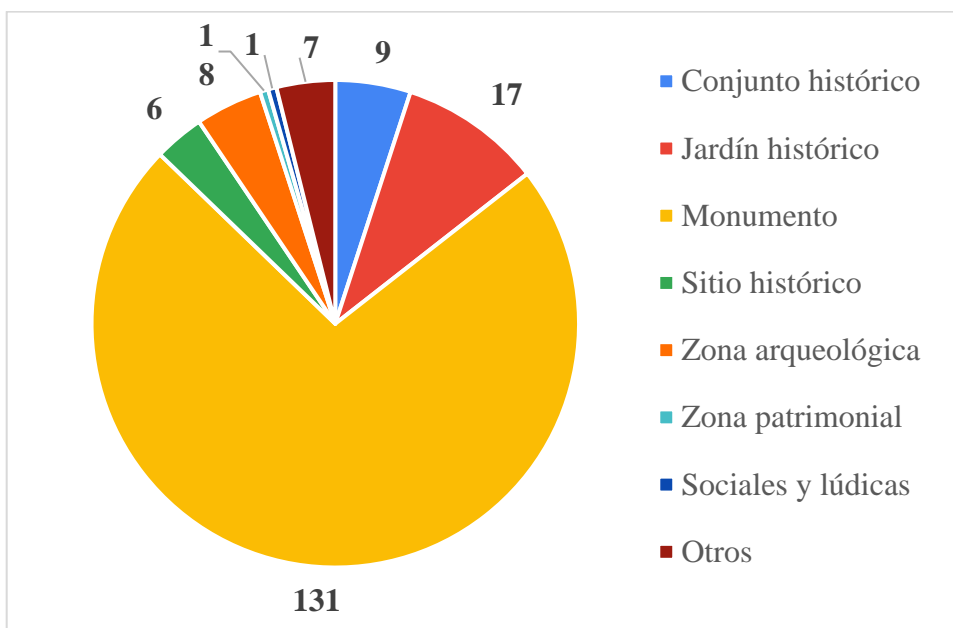
Así, tanto entre alumnado como en la configuración del Catálogo parece observarse el peso de la percepción más tradicional, en la que la categoría de monumento es predominante, más allá de otras categorías que han ido enriqueciendo la comprensión y protección de la diversidad patrimonial.

*Empleo de tipos formales de patrimonio en los trabajos analizados.*



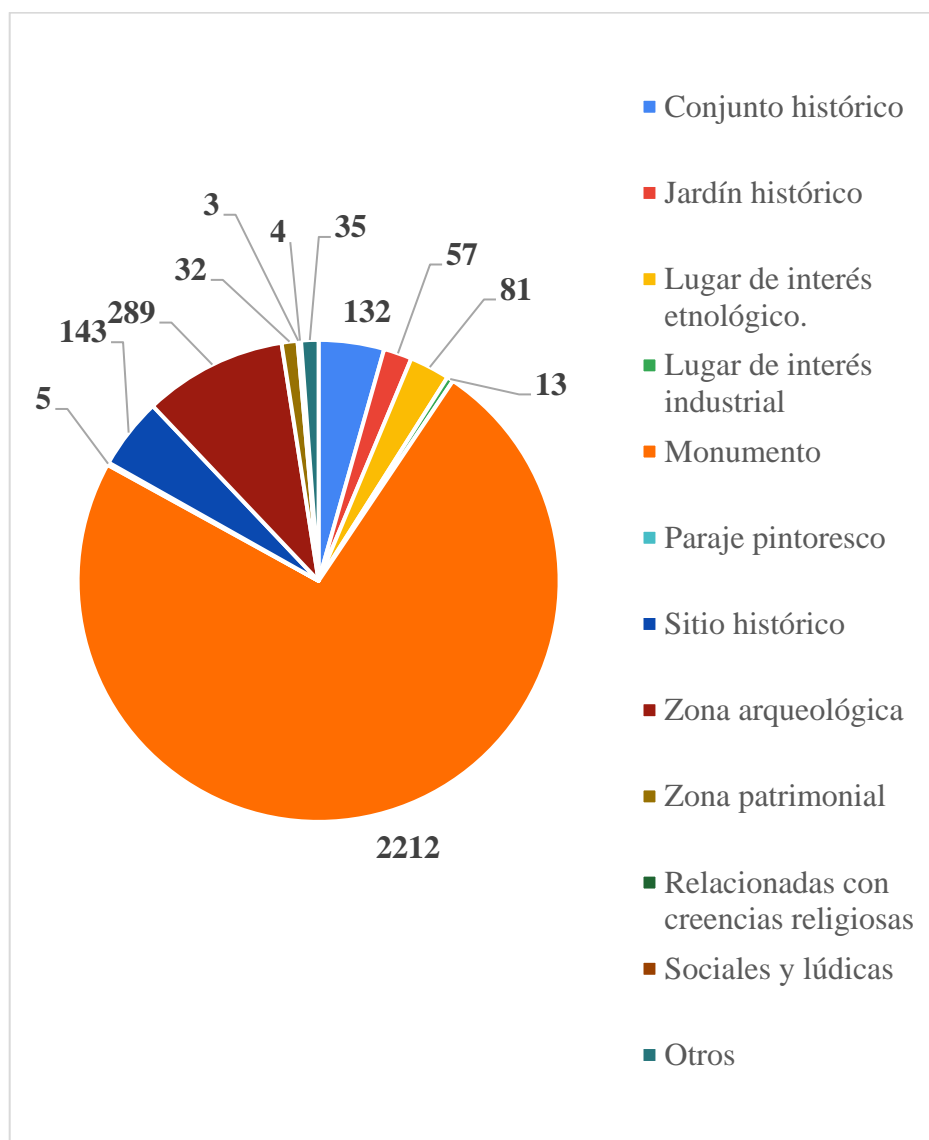
**Figura 2**

*Empleo de tipos jurídicos de patrimonio en los trabajos analizados.*



**Figura 3**

*Distribución por tipos jurídicos de 3006 elementos patrimoniales recogidos en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz.*



#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los objetivos que nos marcamos como profesores de la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica consistía en que el alumnado conociera la progresiva transformación que ha experimentado el concepto de Patrimonio Cultural a lo largo de la historia hasta alcanzar en la actualidad un importante grado de complejidad, al integrar en su concepción una amplia gama de tipologías. Es decir, de una visión clásica o tradicional del patrimonio meramente monumental, arquitectónica, histórica o artística, pretendíamos que ampliaran su horizonte de referencia e incorporaran a su bagaje conceptual el patrimonio natural por una parte, el patrimonio inmaterial por otra, y dentro

de la dimensión material, que fueran conscientes de la relevancia no sólo del patrimonio arquitectónico, sino también del escultórico, arqueológico, subacuático, científico, industrial, bibliográfico, documental, etc.

Si bien dedicamos varias sesiones de la programación docente a mostrar y explicar dichas tipologías, y a pesar del entusiasmo con que acogieron estos nuevos aprendizajes, lo cierto es que, tal y como evidencian los resultados de este estudio, el alumnado en general no ha realizado una adecuada aplicación práctica de dicha teoría sobre el patrimonio cultural. En los diseños de sus itinerarios didácticos sigue primando –salvo contadas excepciones–, una visión del patrimonio como un fenómeno cultural en el que la dimensión natural prácticamente no ha sido contemplada; donde el carácter inmaterial del patrimonio aparece ínfimamente representado; o donde sigue prevaleciendo una concepción monumentalista, arquitectónica o artística del mismo, infravalorando u obviando otras tipologías y valores patrimoniales.

Esta percepción del alumnado de primer curso del Grado en Educación Primaria coincide con los datos que arrojaron en su obra Morate, Castillo, García y González (2012), en los que analizaron el conocimiento y la percepción que tenía la sociedad española del patrimonio histórico a partir de un estudio de opinión. Los resultados apuntaban hacia una percepción del patrimonio objetual, de carácter monumentalista y arquitectónica, con una especial relevancia de la arquitectura religiosa, seguida de la civil y militar.

Estos resultados nos animan a seguir incidiendo en la necesidad de fomentar el estudio del patrimonio en toda su complejidad, por lo que, a partir de esta experiencia educativa, nos planteamos una reformulación de nuestra metodología docente. El diseño de itinerarios seguirá siendo el recurso didáctico empleado, pero introduciremos algunas modificaciones en la estructura del mismo para que el alumnado se vea exhortado a contemplar en su propuesta el amplio espectro de tipologías patrimoniales reconocidas legalmente. Procuraremos animarles a que los criterios de elección de los componentes patrimoniales vayan más allá de los meramente organizativos y logísticos –por ejemplo, ha primado en muchos casos la cercanía de los bienes patrimoniales al centro educativo. Intentaremos potenciar una concepción del patrimonio más acorde con la legislación actual, en la que la visión aislada del bien cultural está dejando paso a una concepción más amplia, de conjunto. Esta nueva concepción se ve reflejada en categorías jurídicas como las de conjunto histórico, sitio histórico, y sobre todo, zona patrimonial –esta última

de reciente incorporación-. En todas ellas resulta importante analizar las relaciones espaciales que se establecen entre los distintos componentes patrimoniales, así como las implicaciones y consecuencias que tienen a nivel territorial, de planificación urbana, etc. El reconocimiento de estos y otros tipos de patrimonio, lejos de las concepciones más tradicionales, será clave para fomentar una educación patrimonial consecuente con las necesidades específicas y la riqueza que derivan de la diversidad de nuestro legado cultural.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Cepeda Ortega, J. y Fontal Merillas, O. (2019). Diseño de una encuesta para identificar las formas de relación identitaria en Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 29-40.
- Fontal Merillas, O., Martínez Rodríguez, M. y Cepeda Ortega, J. (2020). La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula abierta*, 49 (1), 17-24.
- Herrero Riquelme, R. y Fernández Muñoz, J. J. (2012). Percepción del patrimonio histórico industrial: análisis descriptivo a través de una muestra de estudiantes universitarios españoles. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, 2, 175-188.
- Morate Martín, G., Castillo Ruiz, J., García Fernández, J. y González Moreno-Navarro, A. (2012). Conocimiento y percepción del patrimonio histórico en la sociedad española, Caja de Madrid.
- Ibáñez Alonso, M.A. (2014). Percepción y usos del patrimonio arqueológico de Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Moreno Vera, J. R. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En Roig Vila, R. (coord.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativa en la Enseñanza Superior*, Octaedro, 317-325.
- Querol Fernández, M. A. (2020). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Akal.
- Román, J. M., Peña Moreno, M. J. y Delgado Anés, L. (2019). La percepción del patrimonio en el ámbito local. El caso de la villa romana de Salar (Granada). *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 7, 112-130.
- Santacana i Mestre, J., López Benito, V. y Llonch Molina, N. (2017). ¿Museos inclusivos o “exclusivos”? la percepción de los adolescentes sobre patrimonio, los museos y su

didáctica. En Molina Puche, S. et. Al (eds.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI*, Trea, 153-166.

## CAPÍTULO 31.

### LA ENSEÑANZA DE SIGNIFICADOS CULTURALES A TRAVÉS DEL CINE EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Salvador Mateo Arias Romero y María Pilar López García

#### 1. INTRODUCCIÓN

Nadie pone en duda que el uso del cine en el aula ha sido y es un apreciado recurso didáctico. También de todos es sabido que el aprovechamiento de dicho recurso no siempre ha corrido la misma suerte y en ocasiones se ha intentado evitar, aludiendo a su longitud (los largos pueden ocupar más de una hora de clase) o incluso se ha infravalorado su utilidad por razones de usos inadecuados.

En este trabajo vamos a poner de relieve el empleo del cine como recurso didáctico en la formación del profesorado de Educación Primaria por ser una fuente de información que permite comprender las distintas sociedades y el valor de sus significados culturales. Además, el cine como herramienta audiovisual permite conocer diferentes acontecimientos históricos y la evolución de las distintas culturas, al mismo tiempo que nos familiariza con una serie de ideas, valores, normas y actitudes, en el más amplio sentido antropológico.

A lo largo de nuestra experiencia docente, hemos comprobado que el cine no solo es un recurso apropiado para el docente, sino que también se contempla dentro del currículo en todos los ciclos formativos por su carácter didáctico (fomenta el pensamiento crítico y predispone al aprendizaje), el cual está vinculado a su ludismo y se transforma en un objetivo educativo.

#### 1.1. Justificación

En este trabajo vamos a tratar diversos significados culturales del cine en las asignaturas de *Patrimonio histórico y cultural* y *Didáctica de la Lengua española I*; ambas se imparten en el primer curso del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El hecho de que hayamos elegido estas dos asignaturas está motivado no solo porque las dos coinciden en curso y en segundo semestre, sino por la transversalidad de las mismas, ya que en ellas se trabajan los significados culturales de la lengua y los significados lingüísticos de la historia y del arte.

## 1.2. Objetivos

El objetivo primordial de este estudio ha sido crear con los alumnos del Grado de Educación Primaria grupos de discusión sobre la aplicación del cine en la clase de lengua y en las clases de patrimonio histórico de forma interrelacionada.

Entre los objetivos específicos, podemos señalar: a) el uso y las limitaciones de los contenidos cinematográficos en el aula de Educación Primaria; b) la aplicación del cine como herramienta para desvelar significados culturales; c) la aplicación de las películas para fomentar la educación en valores, el desarrollo cognitivo y socioafectivo; d) el empleo de estrategias comunicativas y el diseño de proyectos en los que se unen contenidos lingüísticos y culturales para que el alumnado trabaje de forma autónoma.

## 2. BREVE BASE EPISTEMOLÓGICA

Los estudios sobre el cine en el aula (De la Torre, Pujol, y Rajadell, 2005) son prácticamente innumerables. En esta aportación vamos a utilizar algunos trabajos que se han convertido ya en estudios de base dentro del panorama didáctico, como son los estudios de De La Torre (1996), Loscertales y Núñez (2001), Martínez-Salanova Sánchez (2003), Gispert (2009) y Fernández Ulloa (2012), ya que en todo ellos se subrayan las numerosas ventajas del uso del cine en el aula de Educación Primaria y su relación directa con los medios de comunicación y las tecnologías.

Ambrós y Breu (2007) exponen que una película puede tener diferentes lecturas, como sucede con el texto literario, lo cual implica que el cine sea una fuente inagotable de recursos para introducir elementos de la historia, el arte, la literatura, la lengua, la filosofía, la naturaleza y la sociedad, lo cual lleva implícita la idea de que el alumnado está aprendiendo y siendo educado de forma distendida, como indican Almacellas (2004), Marín y González (2006) y Tuvilla Rayo (2013), al considerar estos estudios el uso formativo del cine para la mejora de los conocimientos de los espectadores.

Otro aspecto destacado por Martínez-Salanova Sánchez (2003) es que el cine, además de estar unido al resto de materias y a diversos conceptos, se ve influido e íntimamente relacionado con la lectura, la cual es una de las principales destrezas a desarrollar en el currículum de Educación Primaria; no olvidemos que, desde sus comienzos, el cine se ha valido de la obra literaria, por tanto, la posible pasividad ante la pantalla puede ser dinamizada e implementada con la lectura, y esta, a su vez, se enriquece con todo tipo de imágenes (Martínez-Salanova, *sf*).

En definitiva, el cine es considerado un *bien cultural* y, por extensión, forma parte del patrimonio histórico y cultural debido a que se puede trabajar en múltiples contextos como el lingüístico, el social, el histórico, el artístico, el literario y, sobre todo, el educativo, por ser un instrumento relevante para aprender.

### **3. MÉTODO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO**

El trabajo que presentamos aquí forma parte de un proyecto más amplio sobre el uso del cine y las TIC en diversos contextos formativos. Para ello, hemos seguido una metodología basada en la producción de datos descriptivos proporcionados por las personas que han participado en el estudio. En el caso que nos ocupa, seleccionamos 1 grupo de alumnos del primer curso del Grado de Educación Primaria en las asignaturas de *Patrimonio histórico y cultural* y *Didáctica de la Lengua I* durante el curso académico 2020-2021. La metodología cualitativa permite dicho estudio tomando como muestra las respuestas habladas o escritas por parte del alumnado y la conducta observable. En consecuencia, el enfoque cualitativo nos ha permitido el análisis de datos de una experiencia interactuando y sensibilizándonos de forma natural con los participantes en el estudio, con el fin de encontrar situaciones interesantes que aporten datos objetivos a la investigación.

El tipo de estudio aplicado es la autoetnografía (Aravena y Quiroga, 2018), el cual emerge de la etnografía y se puntualiza a través de la experiencia vivida personalmente con el objeto de estudio. En nuestro caso el punto de partida ha sido el análisis de una cultura, de su expresión lingüística y su comportamiento social. Los investigadores han estado inmersos en el grupo social estudiado, ya que la autoetnografía es una investigación que sistematiza una experiencia personal con el fin de comprender un comportamiento cultural; por tanto, en el enfoque autoetnográfico tanto los investigadores como los participantes son quienes deciden quién, qué, cuándo, dónde y cómo investigar. Además, la autoetnografía reconoce y admite la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador, debido a que él también vive y forma parte de la experiencia.

El contexto de estudio se sitúa en la Facultad de Ciencias de la educación y en él han participado 77 alumnos de la asignatura de *Didáctica de la Lengua I* (1 grupo) y 75 alumnos de la asignatura de *Patrimonio histórico y cultural* (1 grupo). La experiencia ha sido voluntaria y ha consistido en una implementación de las prácticas de estas dos asignaturas. Cada grupo se dividió en 13 subgrupos de trabajo y observación.

#### 4. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación autoetnográfica llevada a cabo se ha realizado en los seminarios de prácticas de las dos asignaturas, lugar donde se socializan las personas relacionándose entre sí y los investigadores están en contacto directo con el grupo o población que se estudia.

El procedimiento que se ha seguido ha consistido en relacionar significados culturales aparentemente ocultos en una selección de 13 películas del cine español de los años 50. Elegimos este tipo de cine y esta década por dos razones básicas: a) es un cine poco conocido por parte del alumnado y b) el cine, desde sus orígenes, ha prestado una atención especial a los espacios urbanos, siendo la ciudad el entorno espacial donde se desarrollan diversas historias. Con estos dos puntos de partida, creamos 13 subgrupos de trabajo en cada asignatura, haciendo coincidir el número de grupos con el número de películas seleccionadas. Para trabajar con estos subgrupos se inició un proceso de trabajo en el que se siguieron las siguientes fases:

La primera fase consistió en proporcionarles un listado de 13 títulos de películas producidas en España entre 1950 y 1959 para saber si conocían el título o habían oído hablar de ellas. La respuesta fue generalizada en todos los subgrupos de trabajo: no conocían esos títulos, aunque algunos alumnos comentaron que habían oído (“les sonaban”) hablar de ellos a sus familiares (padres y/o abuelos), pero sin manifestar una plena seguridad; hecho presupuesto por los investigadores en nuestras hipótesis de partida.

La segunda fase fue organizar los grupos de discusión para triangular la información. Se subdividieron los grandes grupos de la siguiente forma: *Lengua Española I* (en adelante LE) con 13 subgrupos y *Patrimonio histórico y cultural* (en adelante PT) con otros 13 subgrupos, Cada subgrupo de discusión se preparó teniendo como punto de partida el visionado de una película asignada aleatoriamente. El eje vertebrador de cada film será la observación de la ciudad como espacio de enseñanza-aprendizaje puesto que los títulos seleccionados sirven para observar la evolución patrimonial de Madrid en los años 50 del siglo XX. A ello se sumó el análisis lingüístico (casticismo en el habla, léxico coloquial, expresiones idiomáticas) de los diálogos de algunas escenas significativas.

La tercera fase consistió en el visionado de la película fuera del aula. Para ello, se les dio una breve guía orientativa sobre aspectos a observar como las calles, los edificios, los anuncios publicitarios, los cafés, bares y restaurantes, las tiendas y los tipos de coches,

entre otros elementos. Tras este visionado, los estudiantes tenían que aportar sus observaciones al subgrupo y, posteriormente, se haría una puesta en común con todos los subgrupos de trabajo. En esta puesta en común también participamos los investigadores semidirigiendo el trabajo y anotando las observaciones apuntadas. En el modelo autoetnográfico los investigadores poseen la mayor parte de la información que se va a investigar; en este caso, se destacó que el cine de los años 50 muestra la capital (Madrid) como símbolo del progreso español y de la modernidad que pretende difundir el franquismo. Sin embargo, el cine de esta década está adscrito a un realismo social en blanco y negro de espíritu crítico, en ocasiones grotesco.

La cuarta fase se orientó hacia la discusión de los elementos observados en la fase anterior. Se discutieron las respuestas más controvertidas y problemáticas y se analizaron los puntos de convergencia y divergencia entre las percepciones de los distintos subgrupos. No obstante, el común denominador de las observaciones se centró en que la ciudad se convierte en estas películas en la protagonista esencial.

## 5. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Tras el visionado de todas las películas, anotamos las observaciones hechas y discutidas en los diferentes subgrupos de trabajo en las dos asignaturas. El método que se eligió fue la exposición de la recopilación de datos por parte de los responsables (portavoces) de cada grupo. Todos los datos proporcionados se unificaron atendiendo a los elementos coincidentes, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Resultados obtenidos y aplicaciones didácticas*

<b>Título de la película</b>	<b>Año y Director</b>	<b>Subgrupos de observación en las dos asignaturas</b>	<b>Resultados</b>	<b>Aplicaciones para la enseñanza-aprendizaje</b>

<b><i>Esa pareja feliz</i></b>	1951. Juan Antonio Bardem y Luis García Berlanga	LE, 3; PT, 1	-Comedia humorística y sentimental. A través de la ciudad de Madrid. -Se muestra un mosaico de las costumbres españolas del momento. -Rechazo del consumismo predesarrollista. -Se ven edificios altos en construcción, avenidas y calles.	A) Elección de escenas y su proyección sin sonido. Los alumnos realizarán un doblaje inventando un posible argumento. B) Debate sobre el consumismo (organización en subgrupos).
<b><i>Surcos</i></b>	1951. José Antonio Nieves Conde	LE, 8; PT, 5	-Muestra fílmica del neorrealismo español. -Gran carga social. - Se muestra la emigración desde las zonas rurales a la ciudad. -Se evidencia la mano de obra no cualificada, el desempleo, la frustración y la delincuencia. -Presencia de la ciudad de Madrid. -Visión expositiva de los barrios de Lavapiés, Ventas, Cuatro Caminos.	A) Búsqueda de información sobre el neorrealismo cinematográfico. B) Realización de una comparativa de las migraciones de mitad del siglo XX con las actuales.
<b><i>Cerca de la ciudad</i></b>	1952. Luis Lucía	LE, 1; PT, 7	-Se observa la pobreza, la miseria ética y	A) Análisis de los suburbios madrileños de los años 50:

			<p>económica, y la deficiencia sanitaria.</p> <p>-La película está llena de localizaciones en barrios de la periferia, sin falsear la realidad del momento.</p>	<p>evolución arquitectónica y trazado urbanístico.</p> <p>B) Selección de diálogos y estudio léxico-gramatical.</p>
<i>Así es Madrid</i>	<p>1953.</p> <p>Luis Marquina</p>	<p>LE, 4;</p> <p>PT, 8</p>	<p>-Sainete policiaco y comedia.</p> <p>-Se observan las calles, las avenidas y los principales monumentos de la ciudad.</p> <p>-Ambiente urbano de la época.</p>	<p>A) Descripción de la ciudad de Madrid en la época, usando fotogramas.</p> <p>B) Elaboración de la redacción de una noticia acontecida en 1953, contándola de 2 maneras distintas: una para la sociedad actual y otra para la de esa época.</p>
<i>Mi tío Jacinto</i>	<p>1956.</p> <p>Ladislao Vajda</p>	<p>LE, 2;</p> <p>PT, 3</p>	<p>-Historia de un torrero y su sobrino en Madrid.</p> <p>-Se observa la plaza de Las Ventas y el concepto de “charlotada”.</p> <p>-Hay muchas escenas en el metro y en el centro de la ciudad.</p> <p>-Se trata de una película que difiere del cine franquista de la época.</p>	<p>A) Previsionado: coloquio sobre los toros y planteamiento sobre si forman parte o no del patrimonio histórico y cultural.</p> <p>B) Posvisionado: investigación sobre los tópicos y estereotipos culturales y el impacto cultural para tratarlo en el aula.</p>

<b><i>Manolo, guardia urbano</i></b>	1956. Rafael J. Salvia	LE, 5; PT, 2	-La Cibeles es un símbolo artístico y turístico de la ciudad y en esta película tiene papel con protagonista. -Se observa la plaza de Cibeles y sus calles vecinas.	A) Trabajo de investigación: estudio del significado de la Cibeles para los madrileños y para el resto de los españoles  B) Comparación de la sociedad madrileña de mitad del siglo XX con la actual.
<b><i>Los Ángeles al volante</i></b>	1957. Ignacio F. Inquino	LE, 7; PT, 6	-La película comienza desde la azotea del Edificio España. -Se observa la estructura más moderna que tiene la ciudad de Madrid, la Gran Vía. -No aparece el Madrid antiguo. -Los almacenes del film rinden homenaje a Galerías Preciados, fundadas en 1943.	A) Búsqueda de información sobre la Gran Vía de Madrid desde el punto de vista patrimonialista.  B) Comparativa arquitectónica con la Gran Vía de Barcelona y la de Granada.
<b><i>El Inquilino</i></b>	1957. José Antonio Nieves Conde	LE, 6; PT, 4	-Temática centrada en el desahucio. -El protagonista emprende la búsqueda de un nuevo piso que sea compatible con sus bajos ingresos, solicitando auxilio a una	A) Análisis del léxico usado en 3 escenas de la película.  B) Búsqueda de leyes sobre desahucio desde la época franquista hasta la actualidad y

			Inmobiliaria y a un Banco.	debate sobre las mismas.
<b>Las Chicas de la Cruz Roja</b>	1958. Rafael J. Salvia	LE, 9, PT, 13	<p>-Observamos un auténtico publirreportaje de Madrid.</p> <p>-La película es un documento gráfico de la ciudad.</p> <p>-Se ve la Gran Vía y Cibeles con trolebuses de dos pisos.</p> <p>-Se observa el paseo de la Castellana, el Estadio de Chamartín (futuro Santiago Bernabéu).</p> <p>-Hay escenas junto al estanque del Retiro.</p> <p>-Recorrido por dos de los centros del poder financiero: la Bolsa (en la plaza de la Lealtad) y el hipódromo de la Zarzuela.</p>	<p>A) Estudio del denominado <i>lenguaje castizo</i> del Madrid de la época.</p> <p>B) Análisis de la publicidad y eslóganes publicitarios de la época.</p>
<b>La Violetera</b>	1958. Luis César Amadori	LE, 11, PT, 9	<p>-Aunque se rodó la película en Barcelona, el film comienza con una imagen de la Cibeles a modo de reclamo publicitario.</p> <p>-Se observa también el panorama de la ciudad</p>	<p>A) Búsqueda de información sobre películas con argumentos similares dentro del cine europeo.</p> <p>B) Análisis lingüístico de los diálogos de</p>

			en diferentes espacios urbanos.	varias escenas seleccionadas.
<b>Los tramposos</b>	1959. Pedro Lazaga	LE,12; PT, 11	-Madrid se presenta aquí como la ciudad perfecta para engañar a quienes la visitan por primera vez.  -En la película se pueden apreciar imágenes muy interesantes de Atocha.	A) Búsqueda de ejemplos de la literatura picaresca en distintas épocas.  -B) Búsqueda de información sobre Atocha: arquitecto y diferentes modificaciones arquitectónicas.
<b>Fulano y Mengano</b>	1959. Joaquín Luis Romero Marchent	LE, 10; PT, 10	-El tema esencial es la adaptación social de dos personajes que han salido de la cárcel y se encuentran una sociedad que los rechaza.  -Se observan localizaciones como la calle del Maestro Villa y la Plaza Mayor en el Madrid de los Austrias.	A) Estudio y análisis del lenguaje de los protagonistas: usos coloquiales y expresiones idiomáticas.  B) Enumeración de acontecimientos históricos que tuvieron a la Plaza Mayor como testigo a lo largo de la historia.
<b>El día de los enamorados</b>	1959. Fernando Palacios	LE; 13; PT, 12	-La trama se centra en el día de San Valentín. El santo bajará a la Tierra para ayudar a las parejas con problemas, ayudando a cuatro parejas que se verán afectadas de forma	A) Enumeración de construcciones arquitectónicas que cambiaron la fisonomía de Madrid en el siglo XX.

			positiva por su mediación e intromisión. -Se observa la Plaza de España y una visión de la ciudad en su máximo esplendor con sus nuevos rascacielos.	B) Búsqueda de información sobre diferentes versiones escultóricas y literarias de San Valentín a lo largo de la historia.
--	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, hay que considerar que la investigación ha sido semidirigida en todos los subgrupos de trabajo de las dos asignaturas y la muestra ha sido circunstancial, ya que se pretendía conocer, en primera instancia, lo que este alumnado sabía sobre la muestra seleccionada y sus observaciones siguiendo una guía de visualización. Algunas observaciones de la ciudad han sido más débiles, pero hemos sacado el común denominador de cada subgrupo de trabajo para exponer los resultados en la tabla precedente.

Como se puede apreciar, los resultados no fueron homogéneos en cuanto al número de respuestas y observaciones. Aquí solo mostramos los más significativos y comunes en los 26 grupos.

## 6. DISCUSIÓN

En primer lugar, podemos observar en este primer calado en el estudio que la larga trayectoria del cine convierte a la ciudad en un documento geo-histórico, en el que vemos sus transformaciones. Las cámaras son uno de los principales testigos de la transformación y de los cambios que se producen en las urbes y los diálogos ofrecen ricas muestras de estudio lingüístico y cultural.

En segundo lugar, en los grupos de discusión se hicieron observaciones importantes sobre: 1) Desconocimiento de esta etapa del cine español (segunda mitad del siglo XX). 2) Se abordó el estudio de un material cinematográfico en blanco y negro, si bien hay que señalar que al principio los alumnos mostraron poca motivación al considerar la muestra seleccionada como un producto obsoleto, y en consecuencia, la selección, en principio,

resultaba poco motivadora para trabajarlo en el aula. 3) Una observación coincidente fue la del protagonismo de la ciudad (Madrid) en casi todas las películas visionadas. 4) Los resultados de los subgrupos fueron más allá de las directrices generales apuntadas para la observación de las diferentes películas: así, por ejemplo, los subgrupos buscaron información acerca de los directores de aquellas y del contexto sociohistórico de la época seleccionada. También se analizaron pequeños fragmentos de los diálogos de algunas escenas, con la finalidad de comentar las interacciones de algunos personajes y las connotaciones humorísticas destacadas en múltiples escenas. 5) Se hicieron propuestas de aplicación para la enseñanza-aprendizaje de la cultura, la sociedad, la historia y la lengua. En definitiva, se apreció la transversalidad de contenidos relacionados en las dos asignaturas. 6) Se señaló el didacticismo del cine como recurso que se puede ampliar a otras épocas y contextos sociohistóricos para la enseñanza-aprendizaje de otros contenidos y la educación en valores éticos.

## **7. CONCLUSIONES**

Como argumentamos al principio, este trabajo forma parte de un proyecto más amplio en el que hemos hecho una selección de producciones cinematográficas españolas para el estudio de significados culturales en alumnado del Grado de Educación Primaria y su posterior aplicación didáctica en las aulas. En la metodología autoetnográfica se han creado grupos de discusión en los que han participado los investigadores proporcionando una guía de observaciones sobre la ciudad (Madrid, en este caso) como contexto de aprendizaje en el que se han destacado elementos como el espacio urbano y su evolución, sus monumentos y edificios. Asimismo, se han llevado a cabo indagaciones sobre los personajes que aparecen en estas películas y los diálogos más significativos de algunas escenas.

Remitiéndonos a los objetivos específicos, hemos podido apreciar las limitaciones de ciertos contenidos cinematográficos en el aula a causa de su desconocimiento por parte del alumnado. Los subgrupos de observación han apreciado que el cine es una herramienta valiosa para desvelar significados lingüísticos y culturales. Otro aspecto observado y comentado ha sido la utilidad de las películas para fomentar la educación en valores y su proyección en las aulas de Educación Primaria. Por último, y en relación a los objetivos iniciales, el alumnado prestó atención al empleo de estrategias comunicativas y al desarrollo de proyectos en los que se unen contenidos lingüísticos y culturales.

Los resultados de este trabajo nos han desvelado interesantes aportaciones hechas por el alumnado universitario acerca de la transversalidad de las asignaturas de *Lengua y Patrimonio*. El objetivo primordial ha tenido una doble vertiente: por un lado, interrelacionar los elementos lingüísticos y socioculturales para ser analizados y, posteriormente, hacer propuestas didácticas aplicadas en las clases de Educación Primaria y; por otro, mejorar el desarrollo cognitivo y divulgar la educación en valores, promoviendo la capacidad crítica en individuos y colectivos con respecto a los contenidos que aparecen en una selección de películas.

Una conclusión generalizada de los subgrupos de trabajo que han intervenido en el estudio ha sido que el cine es un instrumento didáctico muy eficaz en el currículum para los docentes y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con ello cubrimos el objetivo principal planteado en esta primera fase de estudio.

Somos conscientes de las limitaciones derivadas en nuestro estudio, ya que en él se ha seguido el modelo de subgrupos de discusión (26 subgrupos en total) con respuestas abiertas y este mismo modelo puede generar resultados disímiles, si se aplica en otros grupos y en otras asignaturas. Además, la muestra ha sido seleccionada por los investigadores y ha sido asignada aleatoriamente ya que el fin principal era indagar el tipo de respuesta que darían los alumnos del Grado al trabajar con las películas seleccionadas. No obstante, consideramos que las respuestas fueron significativas ya que nos han permitido obtener conclusiones útiles y pertinentes para esta investigación, aunque no sean del todo concluyentes porque debemos implementarlas en otros grupos de trabajo y porque en un futuro se ampliará la muestra con una selección de títulos donde se estudien otras décadas del cine español.

Para terminar, queremos destacar que esta investigación ha pretendido concienciar a los futuros docentes sobre las ventajas del uso del cine (y otros medios audiovisuales) en el aula de Educación Primaria, utilizando un material poco conocido o inusual, como es este calado que hemos hecho en la historia del cine español en blanco y negro. Con esta experiencia también hemos enfatizado la importancia del docente a la hora de pensar actividades, tareas y proyectos, indagando de forma crítica e innovadora en los modelos de enseñanza-aprendizaje que se pueden implementar en el aula.

### **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almacellas, M.Á. (2004). *Educar con el cine*. Madrid: Ediciones Universitarias Internacionales.

- Ambrós, A. & Breu, R. (2007) *Cine y Educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Grao Editorial.
- Aravena, F. y Quiroga, M. (2018). Autoetnografía y directivos docentes: una aproximación experiencial a las reformas educativas en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (2), 114-125. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1600>
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Octaedro.
- De la Torre, S. Pujol, M.A., y Rajadell, N. (2005). *El cine un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Narcea.
- Fernández Ulloa, T. (2012). La importancia del uso del cine como medio educativo para niños. *Ocendi. Educamedia*. <http://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medioeducativo-para-ninos/>
- Gispert, E. (2009). *Cine, Ficción y Educación*. Laertes.
- Loscertales, F., y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Octaedro.
- Marín, V. y González, I. (2006). *El cine y la educación en la etapa de Primaria*. Aula de Innovación Educativa. Universidad de Córdoba.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). *Importancia del cine en educación*. <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cineeducacion.htm>
- Martínez-Salanova Sánchez, E. y Pérez Rodríguez, M.<sup>a</sup> A. (sf) *Orientaciones sobre cómo trabajar el cine en las aulas de infantil y primaria*. <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/unidadesguiaorientaciones.htm>
- Torregrosa Carmona, J. F. (2006). *Los medios audiovisuales en la educación*. Alfar.
- Tuvilla Rayo, J. (2013). *La educación en valores y la LOMCE. Clave para el profesorado*. Anaya.

## CAPÍTULO 32.

### LA HISTORIA DEL ARTE EN FORMATO POSDCAST, UNA METODOLOGÍA DE TRABAJO

Javier Contreras García, Antonio Rafael Fernández Paradas

#### 1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, y en la educación superior, donde a día de hoy nos encontramos con que la gran mayoría de nuestros alumnos son nativos digitales, es de primordial importancia plantear un buen uso de las TIC (Quintana Guerrero, Parra Duque y Riaño Peña, 2017), ya que les resultan un medio conocido y de uso diario, que tiene amplias posibilidades de ser usadas en el aula, fomentando aspectos como: interés, creatividad, trabajo en equipo, y por tanto, como consecuencia, los resultados académicos. En su estudio: *Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios*, Sandra Riascos, Gloria Ávila y Diana Quintero, plantean la revolución que ha supuesto desde los años ochenta, la implementación en el aula de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En este artículo proponen una serie de nuevos ambientes de aprendizaje que se han desarrollado a partir del uso de las TICs, como: **Aprendizaje enfocado en el estudiante, avance dado por varios caminos, trabajo colaborativo, intercambio de la información, aprendizaje activo, exploratorio y basado en la indagación**, así como desarrolla el **pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas** (Riascos, Ávila y Quintero, 2009).

Es por tanto del todo necesario traspasar estas nuevas tecnologías a las aulas, ya que es una metodología moderna y completamente dominada por nuestros alumnos (Santiago Campión, 2011), de forma que debe ser aprovechada por los docentes para conseguir los mejores resultados académicos.

#### 2. MÉTODO

Para la siguiente propuesta hemos planteado el uso de “Podcast” como elemento didáctico. Para ello nos basaremos en experiencias anteriores del mismo tipo, así como en el uso de esta propia herramienta en el aula. Planteamos aquí una puesta en valor de los Podcast como elemento de transmisión de contenidos en el aula, dada su versatilidad y sus amplias posibilidades de transmitir contenidos curriculares en cualquier lugar y

momento. Los podcast, no solo están pensados para ser escuchados, sino que además pueden ser grabados por los propios alumnos, lo que supone ampliar el marco de posibilidades a la hora de realizar actividades en el aula. Sugerimos también algunas aplicaciones para que nuestros alumnos desarrollen sus propias grabaciones.

Finalmente, desarrollaremos una propuesta metodológica para trabajar la historia del arte por medio de podcast entre el alumnado universitario, desde una doble vertiente, el aprendizaje y la investigación.

### 2.1. ¿Qué es un Podcast?

Según el diccionario Oxford, Podcast se define cómo: *Emisión de radio o de televisión que un usuario puede descargar de internet mediante una suscripción previa y escucharla tanto en una computadora como en un reproductor portátil*<sup>10</sup>. En el mundo actual, donde todo es inmediato, y debido a las características de las nuevas generaciones nativas digitales, el mercado se adapta constantemente a estas necesidades, produciendo herramientas que pueden ser usadas en el aula. Antes, para leer un libro o revista, era necesario hacerse con el artículo en formato físico. Pero eso ha cambiado en el mundo digital, que nos facilita enormemente el acceso a cualquiera de estas herramientas de forma on-line. Si añadimos a ello que los podcast pueden ser usados en cualquier momento, incluso cuando realizamos otras actividades, entramos en un mundo de posibilidades hasta ahora desconocido.

Según Karla García:

El audio marketing ha revolucionado el mercado digital en el 2019, esto ocurre porque el comportamiento del consumidor, que está en constante transformación, exige que las empresas adopten nuevas estrategias de marketing que sean pertinentes a sus comportamientos, como lo es la creación de podcasts. Si ayer leer un artículo de cinco minutos en un blog era algo mucho más accesible que leer una revista física, hoy, escuchar este mismo contenido en formato de audio es mucho más práctico que una lectura. Y esto se debe a que en la actualidad, estamos dentro de un escenario en el cual consumir está totalmente conectado a la **tecnología, accesibilidad y practicidad**. Por tanto, los

---

<sup>10</sup> Definición de Podcast según el diccionario *Oxford Languages*, consultado el 13 de septiembre de 2021.

podcasts surgen como una opción que le garantiza al oyente la conexión con todos estos puntos<sup>11</sup>.

Por tanto, los podcast, son una serie de episodios grabados en audio y que pueden ser transmitidos y descargados online. Entre sus posibilidades y formatos destacan: **entrevistas, grabaciones individuales o libros completos**. La idea es siempre la de una persona que se encarga de realizar la entrevista, contar una historia o leer un libro, de forma que como decíamos antes, cualquier persona en cualquier momento puede escuchar un podcast, incluso mientras realiza otra actividad, y por tanto adquirir conocimiento casi en cualquier momento. A modo de curiosidad, su nombre es una unión de los términos ingleses *iPod* y *Broadcast*, y destacamos como una de sus principales características, que pueden ser descargados para ser escuchados en cualquier momento, incluso sin acceso a internet<sup>12</sup>.

## 2.2 Los Podcast como Elemento Didáctico

Siguiendo a Teresa Piñero-Otero y Carmen Costa Sánchez (2011), los Podcast son una de las herramientas que mejor se han adaptado a su uso en el aula. Estas autoras plantean que el creciente uso de esta aplicación, se debe a factores como: el acceso masivo a internet, y el uso de dispositivos móviles por parte de todos los alumnos. No obstante el uso del audio como un elemento con posibilidades didácticas viene de antes. Ya en los años 80, se usaban cassettes con contenido didáctico, si bien las nuevas tecnologías facilitan y agilizan mucho más su uso. Estas ayudas e innovaciones permiten abrir un mundo de posibilidades didácticas que fomente la innovación educativa y curiosidad del aula.

Según Sofía García-Bullé (2019), los podcast tienen multitud de beneficios con nuestro alumnado. Entre ellos se plantean los siguientes: **impulsa participaciones más diversas en el aula, refuerza el aprendizaje de otros idiomas, supone una herramienta de acceso inmediato, establece vínculos entre los docentes y los estudiantes**, así como **estimula el pensamiento crítico**. Según estos cinco puntos, los Podcast sustituyen el aprendizaje mediante lectura, lo que supone una forma más dinámica de adquirir conocimientos. También limita algunos accesos al no existir ciertos podcast en castellano, lo que fomenta la necesidad de aprender o mejorar otros idiomas.

---

<sup>11</sup> Recuperado de: <https://rockcontent.com/es/blog/que-es-un-podcast/>

<sup>12</sup> Véase nota 2.

Es accesible en todo momento mediante su descarga de internet, así como estimulan el pensamiento crítico al poner a su disposición pensamientos que, de otra manera, no llegarían a ellos, por ejemplo un libro tradicional de texto, menos atractivo para los alumnos nativos digitales<sup>13</sup>.

### 2.2.1. Los Podcast ¿se escuchan o se graban?

Ahora bien, otra de las posibilidades de los podcast, es que no solo existen para ser escuchados, sino que permiten a cualquier usuario grabar el suyo propio. Esto abre un mundo de posibilidades en el aula. Por ejemplo, nuestros alumnos pueden crear sus propios podcast, convirtiendo entonces su aprendizaje en una herramienta participativa.

Además esta idea no es especialmente complicada, sobre todo para nativos digitales, de forma que la posibilidad de hacerles grabar su propio producto y crear su propio conocimiento, se vuelve una realidad muy factible. Ahora bien, eso no implica que no se deban seguir unas normas básicas para su elaboración.

Para explicar cómo hacer un podcast, seguiremos los pasos dados por Eugenia Tobar (2017). Para ella, toda creación de un podcast se compone de tres pasos:

- **Preproducción:** Es importante identificar el tema a tratar, realizar la investigación correspondiente y desarrollar un guion del contenido que se abordará.
- **Producción:** En esta etapa se realiza la grabación del podcast, utiliza la grabadora del móvil o el ordenador, si no posees una grabadora de voz profesional.
- **Postproducción:** Se escucha la grabación y se edita de ser necesario, puedes colocar música de fondo o efectos de sonido para realizar un audio con armonía<sup>14</sup>.

Además esta autora propone una serie de Aplicaciones con las que se puede realizar la elaboración de los podcast de forma sencilla e intuitiva como son:

- **Soundcloud:** En ella puedes encontrar podcast de diversas temáticas y compartir grabaciones propias. Es gratuito con un límite de 180 minutos, posee versión pro de pago.
- **PodOmatic:** Ofrece el servicio de distribución de podcast con la oportunidad de aprovechar herramientas de promoción y generar ingresos. Es gratuito con un límite de 6 horas de grabación.

---

<sup>13</sup> Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cinco-beneficios-podcasts-educacion> consultado el 13 de septiembre de 2021.

<sup>14</sup> Tobar, Eugenia (2017) Uso del podcast en la educación. Sitio web e-Learning Masters. Sección Enseñanza Virtual, Recursos y Herramientas. Recuperado de [elearningmasters.galileo.edu](http://elearningmasters.galileo.edu)

- **Spreaker:** Posee un sistema más sofisticado para realizar podcast en vivo y está conectado con servicios como iTunes, YouTube y SoundCloud para la distribución. Es gratuito con un límite de 5 horas de almacenamiento<sup>15</sup>.

### **2.2.2. Algunas experiencias previas**

A día de hoy se han realizado muchas experiencias con esta herramienta como elemento didáctico. Teresa Piñero-Otero y Carmen Costa Sánchez, realizaron un estudio en la Universidad de la Coruña sobre las bondades de esta aplicación en alumnado universitario. Para ello estudiaron un grupo de 189 estudiantes, a los que les realizaron una encuesta sobre el uso de los Podcast.

En el estudio se destaca que por aquel entonces (data de 2011) un 77% de los alumnos encuestados tenía dispositivos capaces de reproducir Podcast, cosa que, debemos entender ha cambiado, ya que a día de hoy, el porcentaje de alumnos con teléfono inteligente, es de prácticamente 100%. Y aunque creen que el podcast es un elemento con un gran potencial didáctico, concluyen que, el uso de los mismos por parte del alumnado universitario, es prácticamente testimonial. (Piñero-Otero y Costa Sánchez, 2011).

A conclusiones parecidas llegan Isabel María Solano Fernández y María del Mar Sánchez Vera en un estudio realizado en 2010. Si bien coinciden con los demás estudios consultados en la flexibilidad del podcast como herramienta didáctica, así como en sus posibilidades en el aula, los resultados que indican, son parecidos a los de la experiencia anterior; el uso de esta herramienta por parte de la comunidad universitaria, es meramente testimonial.

## **3. INVESTIGAR Y APRENDER HISTORIA DEL ARTE POR MEDIO DE LOS PODCAST. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA**

A pesar del que el universo de la Historia del Arte se ha expandido conceptual y metodológicamente (Frau Buron, 2016), en la actualidad seguimos enseñanza la Historia del Arte como los hacían los profesores del siglo XIX, es más, lo programas de estudio en la actualidad siguen perpetuando las estructuras decimonónicas donde la arquitectura, la pintura y la escultura constituían la base del conocimiento a enseñar y aprender. Ante esta situación,

---

<sup>15</sup> Véase nota anterior.

se hace necesario arrojar nuevas visiones que permitan enseñar, aprender e investigar Historia del Arte con los medios y procedimientos propios de la época en la que nos ha tocado vivir (Casas Desantes y Ramis 2021).

En la actualidad, nuestros alumnos se comunican de manera visual y se expresan por medio de audios y emoticonos. La premisa es simple, si no puedes contra ellos, únete a ellos. Los podcast, en este caso los de historia del Arte, sintonizan a la perfección con los modus operandi del estudiantado, ofreciendo un enorme potencial a la hora de trabajar contenidos específicos.

Con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrecen los podcast, a continuación, desarrollaremos una propuesta de metodología, que tiene por objetivo ofrecer una formación holística en Historia del Arte entre el alumnado, incluyendo desde conceptos generales a específicos y competencias prácticas y profesionalizante como puede ser la catalogación de obra de arte o la gestión curricular de contenidos (Fernández, y García, 2021).

### 3.1. Los podcast de Juan Jesús Pleguezuelos

Como base de nuestra propuesta de trabajo, hemos partido de los podcast de Historia del Arte para selectividad del profesor Juan Jesús Pleguezuelos<sup>16</sup>. Se trata de un conjunto de “podcast de Historia del Arte dirigido especialmente a estudiantes de segundo de Bachillerato que se preparan para selectividad”<sup>17</sup>, pero que se nos antojan idóneos para trabajar en cursos superiores. En la actualidad<sup>18</sup> en el perfil de Spotify (Parra Valcarce y Onieva Mallera, 2020), podemos encontrar diecinueve temas, y varios subtemas, que se extienden entre el arte griego y el romanticismo. Los audios presentan una duración que oscila entre los siete y los veinticinco segundos aproximadamente. El conjunto de audios disponibles es el siguiente:

Tema 1.1. Arquitectura griega. Órdenes dórico, jónico y corintio	Tema 1.2. El templo griego: El Partenón	Tema 8.2. El gótico: la escultura	Tema 8.3 El Trecento italiano y la pintura flamenca	Tema 13.2. El barroco: la escultura	Tema 13.3. El barroco: la pintura	Tema 14. El arte barroco en Europa.
--	---	-----------------------------------	---	-------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

<sup>16</sup> <https://open.spotify.com/show/0yRiSZ7JJRnpH3n2L29ENm> Fecha de consulta: 7 de octubre de 2021.

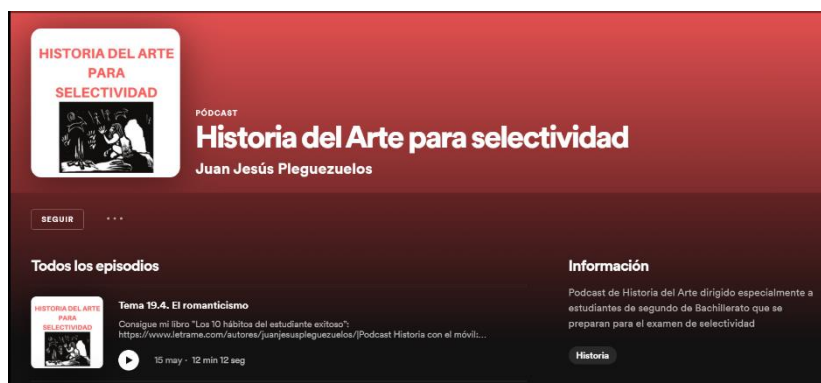
<sup>17</sup> <https://open.spotify.com/show/0yRiSZ7JJRnpH3n2L29ENm>

<sup>18</sup> A fecha de 6 de octubre de 2021.

Tema 1.3. Escultura griega: características generales y periodo arcaico	Tema 9.1. El Renacimiento. Introducción.	Tema 15.1. El arte barroco en España: la arquitectura
Tema 1.4. Escultura griega: clásica y helenística	Tema 9.2. El Renacimiento.	Tema 15.2. Arte barroco en España: la escultura
Tema 2.1. Arquitectura romana y principales tipos de edificios	Quattrocento: la arquitectura	Tema 15.3. La pintura barroca en España: Valencia y Sevilla
Tema 2.2. La ciudad romana	Tema 9.3. Quattrocento: la escultura	Tema 15.4. Diego Velázquez
Tema 2.3. Escultura romana	Tema 9.4. Quattrocento: la pintura	Tema 16. El Rococó
Tema 3. Arte paleocristiano	Tema 10.1. Cinquecento: arquitectura	Tema 17.1. Neoclásico: arquitectura
Tema 4. Arte bizantino	Tema 10.2. Cinquecento: pintura	Tema 17.2. Arquitectura: escultura y pintura
Tema 5. Arte prerrománico	Tema 10.3. Miguel Ángel	Tema 18. Francisco de Goya
Tema 6.1. Arte islámico e hispanomusulmán	Tema 11. El manierismo	Tema 19.1. Arquitectura industrial, historicismo y escuela de Chicago
Tema 6.1. Alhambra y reino de Granada	Tema 12.1. El renacimiento en España. La arquitectura	Temas 19.2. Transformación urbana y Art Nouveau
Tema 7.1. Arte románico: La arquitectura	Tema 12.2. El Renacimiento español: la escultura	Tema 19.3. La escultura del siglo XIX: Carpeaux y Rodin
Tema 7.2. Arte románico: la escultura	Tema 12.3. El Renacimiento español: la pintura	Tema 19.4. El romanticismo
Tema 8.1. El gótico: la arquitectura	Tema 13. El Barroco. La arquitectura	

## Figura 1

*Portal de podcast de Historia del Arte para selectividad de Juan Jesús Pleguezuelos*



### 3.2. Desarrollo metodológico

Para el desarrollo metodológico de la propuesta se incluyen nueve aparatados, que tienen por objetivo ofrecer unas pautas de trabajo estructuradas. Gracias a cada una de ellas, el alumno puede trabajar diversos tipos de competencias. Resulta de especial importancia el papel otorgado a los procesos de investigación que tiene que realizar el estudiantado para conseguir los objetivos propuestos en cada uno de los epígrafes. Cabe destacar también, la necesaria escucha activa de los audios y el vaciado de información contenida en ellos. La estructura de trabajo es la siguiente:

<b>Propuesta de metodología para el análisis de audios de Historia del Arte</b>
<p><b>1. Título del audio.</b></p> <p><b>2. Cronologías.</b> Debemos de tener en cuenta que las cronologías pueden varias según un autor u otro. Se trata de un buen ejercicio didáctico para trabajar la noción del tiempo histórico, y como este está sujeto a diferentes nociones según la escuela historiográfica en la que nos ubiquemos. Se piden dos tipos de cronologías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cronología del periodo histórico comentado.</b></li> <li>• <b>Cronología del periodo artístico comentado.</b></li> </ul> <p><b>3. Contextualización del periodo histórico analizado.</b> Durante este epígrafe se explicarán las principales cuestiones políticas, sociales, y culturales de la época del audio. La construcción del comentario tiene que estar respaldada con bibliografía científica.</p> <p><b>4. Referencias a periodos artísticos anteriores.</b> Cuando en los diversos audios propuestos se realicen alusiones a periodos artísticos anteriores, se volverán a explicar</p>

brevemente y se justificará la importancia que tuvo para la configuración del periodo artístico en el que nos encontremos trabajando.

**5. Característica del movimiento artístico.** En este punto, el alumnado realizará un vaciado sobre las características de periodo artístico que menciona cada audio. Estas características se completarán con informaciones extraídas de otras fuentes.

**6. Obras y autores/anónimas.** Durante el punto seis, el alumno realizará un vaciado de todas las obras, de cualquier naturaleza mencionadas en el audio. A partir de vaciado, se realizará un estudio de caso, una por una.

En este punto, caben dos opciones según el audio:

- 1. Obras anónimas** (por ejemplo para la antigüedad clásica)
- 2. Autores y obras paradigmáticas**

En los dos casos trabajos de la misma manera, si se menciona el autor, primero mencionamos el autor y luego las obras. Sí solo aparece la obra, se sustituye la palabra autor por obra. De cada autor/obra incluir los siguientes datos. Ejemplos:

### **OPCIÓN 1**

#### **Obra/Autor 1**

- Nombre y apellidos de autor.
- Fechas de nacimiento y muerte, y lugar.
- Biografía.
- Explicar brevemente las características estilísticas del autor.
- Título de la obra.
- Fecha.
- Material.
- Procedencia o lugar original.
- Lugar de conservación. Museo/Iglesia. Ciudad. País.
- Comentario de la obra.
  - Estos comentarios tienen que ser extensos.
- **Fotografía de la obra.**

**Nota:** sí las obras están atribuidas a algún autor, se ubican en la primera opción.

## **OPCIÓN 2**

### **Obra/anónimo 1**

- Anónimo.
- Título de la obra.
- Fecha.
- Material.
- Procedencia o lugar original.
- Lugar de conservación. Museo/Iglesia. Ciudad. País.
- Comentario de la obra.
  - Estos comentarios tienen que ser extensos.
- **Fotografía de la obra.**

**7. Ilustración de cuestiones artísticas.** El punto siete tiene por objetivo ilustrar los elementos artísticos que se mencionan y definen en el audio, por ejemplo los órdenes clásicos de las columnas o las plantas de las iglesias barrocas. Se trata de un epígrafe ilustrativo, no explicativo. Para ello, sólo se incluirán fotografías de cada uno de los elementos artísticos mencionados en el audio. Las fotos tienen que ir numeradas e identificadas.

**8. Vídeos.** Con el objetivo de enriquecer las visiones que tenemos del movimiento artístico y su periodo se incluirán, por ejemplo en un Drive compartido, un total de cinco videos ilustrativos. Los videos pueden ser sobre el periodo artístico, sobre uno de los autores comentados, de las propias obras comentadas, incluso de otras obras no mencionadas, o cuestiones sociales, culturales, de los modos de vida, de las mujeres, de los homosexuales, sobre la guerra, etc.

- Los videos se entregaran siempre descargados.
- De cada video se incluirá aquí:
  - Enlace.
  - Temática.
  - Un breve resumen de la utilidad del vídeo, mínimo 10 líneas.

- En clase se reproducirán una selección de videos.
- Se recomienda que los videos tenga una duración inferior a 15 minutos.

**9. Nuestro audio en el currículo de Ciencias Sociales de Andalucía.** En el caso de que nuestra propuesta sea desarrollada entre alumnos universitarios de Educación Primaria<sup>19</sup> o del máster de profesorado de Secundaria, se incluye un apartado específico que tiene por objetivo realizar una justificación curricular de cada audio. Debe tenerse en cuenta de que el contenido curricular puede corresponder a varios ciclos, en el caso de la educación primaria<sup>20</sup>. El modelo propuesto es el siguiente:

<b>Nuestra serie en el currículo de Educación Primaria</b>	
<b>Ciclo</b>	
<b>Bloque</b>	
<b>Objetivo de etapa del área.</b>	
<b>Contenido:</b>	

#### **4. CONCLUSIONES**

Gracias a la presente investigación, hemos podido aproximarnos al potencial educativo que presentan los podcast y como estos son una herramienta que permite confluir en armonía con los modos de comunicarse y expresarse de los estudiantes en la actualidad, caracterizados por la economía de medios. Partiendo de las posibilidades didácticas que ofrecen los podcast, hemos diseñado una propuesta de metodología que tiene por fundamento tres pilares fundamentales: enseñar Historia de Arte, Aprender Historia de Arte e investigar sobre Historia del Arte. Los nueve puntos propuestos en el desarrollo metodológico pretenden ofrecer una visión lo más holística posible de cada uno de los audios propuestos.

#### **REFERENCIAS**

---

<sup>19</sup> Desarrollo curricular de Ciencias Sociales para Educación Primaria que realizan las diferentes universidades.

<sup>20</sup> Para la práctica solo se tendrá en cuenta uno.

- Casas Desantes, C. y Ramis, D. (2021). El museo Cerralbo explora vías de comunicación novedosas durante 2020. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 29(102), 135-137.
- Fernández, N y García, M. P. (2021). Innovación docente en estudios de patrimonio: clase invertida y creación de contenidos multimedia en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Oviedo. Revista de innovación y buenas prácticas docentes, 10(1), 51-62.
- Frau Buron, P. (2016). Arte y tecnología: un análisis de la transformación del arte en la sociedad contemporánea. Fedro: revista de estética y teoría de las artes, (16), 17-43.
- Parra Valcarce, D. y Onieva Mallera, C. (2020). El uso de podcast para la difusión del patrimonio cultural en el entorno hispanoparlante: análisis de las plataformas Ivoox y SoundCloud. Naveg@mérica: Navegamérica, (24).
- Piñero-Otero, T., Costa Sánchez, C. (2011). Potencialidad del Podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria. Eticanet, 11.
- Quintana Guerreno, B., Parra Duque, C. y Riaño Peña, J. P. (2017). El podcast como herramienta para innovación en espacios de comunicación universitarios. Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación, 15(30), pp. 81-100.
- Riascos-Erazo, S. C., Ávila-Fajardo, G. P., Quintero-Calvache, D. M. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. Educación y Educadores. Vol. 12, N. 3.
- Santiago Campión, R. (2011). Creando y compartiendo conocimiento con herramientas Web 2.0: la radio escolar. Biribika-En espiral: revista del Centro de Apoyo al Profesorado de Navarra, (9), 2.
- Solano Fernández, I. M., Sánchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el Podcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. 36.
- Definición de Podcast según el diccionario Oxford Languages, consultado el 13 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://rockcontent.com/es/blog/que-es-un-podcast/>
- Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cinco-beneficios-podcasts-educacion> consultado el 13 de septiembre de 2021.

Tobar, Eugenia (2017) Uso del podcast en la educación. Sitio web e-Learning Masters. Sección Enseñanza Virtual, Recursos y Herramientas. Recuperado de [elearningmasters.galileo.edu](http://elearningmasters.galileo.edu)

## **CAPÍTULO 33.**

### **OPEN AND ACCESSIBLE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES**

Guillermo Rodríguez-Abitia

#### **1. INTRODUCTION**

Technology appropriation has promoted the generation of alternatives to performing administrative, cultural, recreational, social and educational processes, among others. In the educational sector, in particular, one of the most notorious trends has been the creation and utilization of digital educational resources (DER). Since 2012, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) issued a declaration and later developed a plan for the promotion of this type of resources, specifically in its open modality, as one of the responses to improve the reach and quality of education globally (UNESCO, 2015).

DER need to be accessible from many points of view. First, access needs to be guaranteed for groups that do not possess information technology and educational infrastructure. This may be due to economic, geographical and/or many other reasons. One particular accessibility need is related to people with disabilities. This work describes the actions undertaken by a major Latin American public university in more than ten years, so that quality education can be aided by the use of digital educational resources, and its accessibility guaranteed to those who require them.

The efforts described have three main categories:

- First, the creation of an open repository that can be used to access educational resources that have been scrutinized for quality through a peer-review process, so that it can be seen advantageous over more popular sources on the internet that may lead to false information and low-quality resources.
- Second, the repository was developed under an open philosophy, seeking to extend it beyond the boundaries of one educational institution.
- Finally, the repository needed to be made as accessible as possible for people with disabilities, particularly visual and acoustic.

#### **2. BUILDING A UNIVERSITY REPOSITORY**

The Open Educational Resources “are teaching, learning and research materials that make use of appropriate tools, such as open licensing, to permit their free reuse, continuous improvement and repurposing by others for educational purposes” (UNESCO, 2019, p. 9). The adoption of digital educational resources, understood as materials that were created with the explicit intention of serving as an aid to the learning process of a certain theme or discipline, has gained momentum with the advent of technological tools of easy adoption and understanding, allowing teachers to create contents in a timely and pertinent manner.

There are conditions that foster the creation and incorporation of teaching educational resources, including changes in educational paradigms, a greater acceptance of technology to innovate, a need to optimize scarce public resources, and the requirements for the flexibilization of the educational offer, among others (Torres Vargas, 2005).

The DER repositories are spaces to store different types of documents that can be accessed with academic and cultural objectives (Mariscal Orozco et al., 2017). Repositories have become popular to publish resources produced locally, but they face a barrier of quality assurance of the open educational resources (Clemens & Pawlowski, 2012), and they require mechanisms for their effective control (Hylén, 2006; Larsen & Vincent-Lancrin, 2006). This process is already important to help a professor decide on the incorporation of digital resources to their teaching practice, it becomes even more relevant when considering a matter of quality assurance for self-directed learners (Gordillo Méndez, et al., 2018).

### **2.1. A vision for a DER repository.**

In 2011, a major university in Latin America embarked in a journey to fulfill a vision: providing open-access digital education resources, that were certified academically for quality through peer review, and that were organized based on the curricular programs offered. However, this repository would not be only available for the university community, but for anyone who might need it. A technological platform was created having a structure of what was then called learning spaces. In each learning space, there would be an educational resource catalogued in the repository based on the LOM standard, and accompanied by links to other resources that may be associated, either at the same level, or as previous or further knowledge and practice. For many years, the platform was socialized to teachers and students, so that they would appropriate it for its

use in the classroom or home. The platform was registered under creative commons policies, so that its code would be available and can be used by any other educational institution, in an effort to grow the bank of resources. Evaluation processes were designed, fine-tuned, and implemented. In 2020, an evaluation was conducted to streamline the process and understand its benefits and drawbacks. The results suggest that the process was indeed cumbersome and long, though it was mainly the peer-review part that was slowing down the lead time. One strong success factor indicated that personal follow up was key to the teachers satisfaction, and it affected positively their intention to continue contributing resources to the repository (Rodríguez-Abitia, et al., 2021).

## **2.2. Deployment and growth.**

The repository did not have an easy start, as teachers don't want to be bother with yet another great initiative that will mean more work. Incentive had to be built around the use of educational resources to make it attractive. Thus, official recognition that could be used for periodical evaluation of faculty were introduced. This included certificates as authors and evaluators of resources contributed to the repository. Additionally, special committees were created and a set of courses were offered to foster use and education on the platform and the philosophy of open-access resources.

Furthermore, a parallel tool was created to help professors design and create easily, without the need for programming skills, digital educational resources of their own. The appropriate support and follow up was provided by university personnel to complete the process until publication in the repository.

## **2.3. Repository use in times of pandemic.**

By the time the COVID-19 pandemic forced the world to halt, the university was not an exception, and it had to look for better ways to make education accessible in remote modalities. Having the repository in place proved to be a useful tool for many. In the first months of remote work, the access to the repository increased by 130%. In early 2021, the repository had been accessed by close to 700 thousand users, for a total of little under 1.5 million visits to its pages.

Being a public university in an emergent economy, means that many students will not have access to the internet and, therefore, to the repository and other educational tools. This posed a particularly great challenge, so many efforts had to be made to provide connectivity and equipment to between 15 and 20 % of the student population. Deals were

cut with technology providers and communications careers to be able to offset the negative effects of the economic differences in the community. This was an extra challenge for inclusion.

### **3. THE ACCESSIBILITY CHALLENGE**

An essential component for the quality of any technological platform is related to accessibility. Providing a reasonably easy access to a site is not limited to avoiding excessive authorizations or in relation to its service availability, but also by the fact that it can be used by many different types of users. This can include the ability to change a language, accessing from different platforms, and being geographically ubiquitous, along with being adapted for people with disabilities.

In order to define better practices and standards for web design, the World Wide Web Consortium (W3C) has developed standards for accessibility for people with disabilities (WCAG). These standards may be accomplished in three different levels, considering various criteria.

Bradbard & Peters (2010) mention that the need to comply to accessibility standards for the visually disabled is ever more important for educational institutions, given the growth of learning mediated by technology in different modalities.

Durán et al. (2013) undertook a study about web accessibility of Spanish universities using a model that they proposed. This model consists of five indicators: accessibility – based on WCAG-W3C standards for file formats and priority errors; web standards – also W3C based, but for HTML, XHTML and CSS; search – guides for the optimization of the main search engines and the best practices: usability – guided by usability.gov, Wikipedia and W3C, and; quality – broken links, format and syntax errors, script and configuration errors. They used those indicators to calculate a composite index called WAU.

#### **3.1. Information technologies for inclusion.**

As a part of an initiative from 2009 to improve the lives of people with disabilities through the use, education, and innovation of information technologies, the university derived a program to develop competencies in web accessibility. Thus, two main concerns were approached: accessible contents, and accessible web sites. Courses were developed to train the university staff in those domains, and a group of interns reinforced the capacity to conduct accessibility audits, and accessible site developments.

A petition by the Unit for the Attention of People with Disabilities, which works university-wide, led to doing a diagnostic study and performing adjustments in the repository to make it accessible, at level 2 of the WCAG standards. However, despite the value of this effort, a major concern was that the contents, that are the DER, were accessible too.

### **3.2. Accessible repository and accessible contents.**

Unfortunately, much of the content in the repository is external, and there is no control over it, so it cannot be easily adapted. However, an program was created to train professors to create accessible contents from the beginning, adding to a growing collection of accessible resources. Eventually, these resources will be tagged within the repository to be distinguished by the users, and aid people with disabilities in finding resources that they can actually use. At the beginning of 2021, more than 500 professors had taken the courses. These professors affect over 20,000 students and, although not all of them require accessibility standards, a considerable number might.

## **4. CONCLUSIONS**

Providing access to education may be a great potential for the use of digital technologies. Digital education resources are one option, but their implementation in a successful initiative requires much more than good intentions and a budget. There is a need to plan a good way for displaying, organizing, and accessing the resources. Repositories have become very popular but they still lack appropriation rates that are significant by their intended users, who prefer social networks and uncertified content.

Building and socializing a good repository has proven to be effective in times of need, like the pandemic showed. However, there are many other challenges for accessibility that need to be addressed, being the cultural one the greatest. Adhering to accessibility standards is a very good start. Yet, the challenges remain until the main actors and stakeholders build a common interpretation on how to create a real digital education inclusion.

## **REFERENCES**

Bradbard, B. A. & Peters, C. (2010). Web Accessibility Theory and Practice: An Introduction for University Faculty. *The Journal of Educators Online*, 7(1), 1-46.

- Durán, R. M., Bernier Villamor, J. L. & Fernández Rodríguez, G. (2013). Diseño de un modelo para evaluar la accesibilidad web y validación sobre un ranking de las universidades españolas. *Ibersid, Revista de sistemas de información y documentación*, 7(1), 49–55.
- Gordillo Méndez, A. & Barra Arias, E. & Quemada Vives, J. (2018). Estimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes. *Educación XXI*, 21(1), pp. 285-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20196>
- Hylén, J. (2006). Open Educational Resources: Opportunities and Challenges. In *Proceedings of the 2006 Open Education Conference (OpenEd 2006)*, 49–63.
- Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S. 2006. The impact of ICT on tertiary education: advances and promises. En B. Kahin & D. Foray (Eds.), *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy* (pp. 151-168). MIT Press.
- Mariscal Orozco, J. L. & Girarte Guillén, J. L. 2017. Repositorios digitales para los procesos de formación e investigación en gestión cultural. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 2(3). <https://doi.org/10.32870/cor.a2n3.6591>
- Rodríguez-Abitia, G., Ortega-Ramírez, C.R. & Badillo-Torres, V. (2021). Definición y Evaluación de un Proceso de Calidad para la Publicación de Recursos Educativos Digitales. En *Proceedings of the Information Systems in Latin America Conference (ISLA 2021)*, 1-8. <https://aisel.aisnet.org/isla2021/18>
- Torres Vargas, G. A. (2005). Investigación interdisciplinaria sobre los servicios en la biblioteca digital. En F.F. Martínez Arellano & J. J. Calva Gonzalez (comp.). *XIII XXIII Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información: Problemas y métodos de investigación en bibliotecología e información, una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 31-39). Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (2015). *UNESCO Science Report: Towards 2030*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2019). *Guidelines on the development of open educational resources policies*. UNESCO – Commonwealth of Learning.

## **CAPÍTULO 34.**

### **LA GAMIFICACIÓN DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER: EXPERIENCIA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Laia Lluch Molins

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Desde la introducción al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han realizado diseños curriculares basados en un perfil competencial, aportando cambios en los planes de estudios. Aunque los diseños basados en competencias se han generalizado en los documentos de planificación, la investigación indica que la enseñanza no siempre se ha alineado realmente con las competencias (Strijbos et al., 2015) y que las prácticas de evaluación han continuado siguiendo un enfoque tradicional (Boud y Falchikov, 2006).

Análogamente, en el ámbito universitario se ha insistido mucho en la importancia de desarrollar competencias transversales, a pesar de que la evaluación de su consecución resulte compleja. En el caso de la Universidad de Barcelona, en un documento marco (2008) se recogen seis competencias transversales para todo alumnado egresado, una de las cuales corresponde a aprender a aprender (equivalente a “aprendizaje y responsabilidad” por la Universidad de Barcelona). El Marco Europeo de Competencias Clave (UE, 2005), considera esta competencia fundamental para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y en distintos contextos formales, no formales e informales.

Con todo ello, aprender requiere de interés y disposición del aprendiz por su propio aprendizaje o por las actividades que le llevan a él (motivación), del uso de las habilidades, acciones y pensamientos que tienen lugar durante el aprendizaje (estrategias), y también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje) (Domínguez y Mora, 2014). Es necesario emplear nuevas estrategias educativas de enseñanza-aprendizaje que, además de involucrar al alumnado, haga más significativo su aprendizaje. De ahí que la presente propuesta incorpora la gamificación como estrategia para contribuir a desarrollar la competencia de aprender a aprender en el marco de los estudios de Maestro de Educación Primaria.

La gamificación, desde que el término fue acuñado por Pelling en 2002 al referirse a la adaptación del juego en la educación, emerge como una herramienta de transformación educativa (Landers y Callan, 2011; Muntean, 2011; Corchuelo-Rodríguez, 2018). Sin embargo, en la universidad esta estrategia no se ha desarrollado de manera tan generalizada como en etapas de Infantil, Primaria o Secundaria.

La vinculación de la gamificación con la motivación ha sido largamente estudiada (Deterding et al., 2011; Burke, 2011; Simões et al., 2013; Hamari, et al., 2014; Monguillot et al., 2017; Contreras y Eguías, 2017). Sin embargo, no faltan las voces críticas que asocian la gamificación a modelos conductuales y/o el estímulo de la motivación extrínseca (Posada, 2017) que generan competitividad, aportan un desequilibrio entre lo lúdico y lo formativo, y no consideran la atención a la diversidad. Según Pineda (2019), las actividades de gamificación en el aprendizaje colaborativo inciden en un 58% en el aprendizaje colaborativo; de ahí que en esta propuesta se contempla aprovechar la gamificación como estrategia de colaboración (Glover, 2013; Pineda, 2019; García, 2019), seguimiento y orientación para ofrecer ayudas ajustadas (Coll, 1999) a todos los alumnos, sin excepción. Con ello, la propuesta contempla el valor inclusivo en el sentido de que todos los alumnos, independientemente de su “puntuación” en las clasificaciones de los retos gamificados, serán “recompensados” y recibirán soporte u orientación ajustada con lo más adecuado en cada caso.

Asimismo, si bien se dispone en la actualidad de numerosas experiencias de gamificación, como la relatada por Domínguez y Mora (2014) y Zambrano-Álava, et al. (2020), en ocasiones adolecen de un diseño didáctico y/o de una clara conexión con las competencias. Con ello, la pregunta que guía el proyecto de innovación en que se enmarca esta contribución es: si otro tipo de gamificación es posible, para que el propio estudiante pueda vincularla a la autorregulación del aprendizaje, esto es, la planificación, monitoreo y evaluación de la propia actividad (Panadero y Alonso-Tapia, 2014) y le permita estar informado de su progreso identificando sus fortalezas y aspectos de mejora (Oliva, 2016), a la vez que estimule la motivación intrínseca.

En la presente contribución no se persigue presentar el diseño de la asignatura en el marco de la gamificación, sino los resultados del cuestionario para valorar el desarrollo de la competencia de aprender a aprender en la experiencia piloto desarrollada durante el curso 2021-2022 con 55 estudiantes en entorno de docencia mixta. Este trabajo está enmarcado en un proyecto de innovación docente (2021PID-UB/015) titulado “Otra

gamificación es posible: implementación de la gamificación para contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender”.

## 2. MÉTODO

Esta contribución es parte de un proyecto de innovación más amplio, implementado en la Universidad de Barcelona durante los años académicos 2021-2023, que tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar sistemáticamente retos gamificados, con el fin de contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender desde el aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad. Para dar respuesta al objetivo general definido, este proyecto pretende evaluar la capacidad de aprender a aprender del alumnado con el cuestionario de autopercepción validado *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), a modo de pre y post-test, al inicio y final de la asignatura; desde un paradigma positivista a partir de un proceso hipotético-deductivo.

### 2.1. Descripción de la experiencia y muestra

Se diseñó y aplicó el diseño pedagógico de una asignatura del primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, a modo de experiencia piloto durante el curso 2020-2021, que tuvo una duración de un semestre (febrero – junio de 2021). En esta asignatura había un total de 55 estudiantes matriculados.

Se planifica e implementa la gamificación como estrategia de aprendizaje colaborativo y como estrategia docente de seguimiento y apoyo al estudiantado para promover la autorregulación del aprendizaje y desarrollar la competencia transversal de aprender a aprender desde el aprendizaje cooperativo. Esta experiencia se desarrolla, siguiendo los pasos para fomentar el aprendizaje autorregulado, a través de diferentes estrategias de evaluación por pares planteadas por Panadero, et al. (2016). En el marco de este proyecto, el *feedback* se entiende como una acción, mediante la cual el estudiantado da sentido a los comentarios que recibe sobre su proceso de aprendizaje y los utiliza para mejorarlo (Nicol, 2020). Por ello, los estudiantes tenían un rol activo en evaluar por pares diferentes versiones de los retos gamificados a lo largo de la experiencia, proporcionando comentarios cualitativos y, en ocasiones, cuantitativos según cada criterio de evaluación. Se planearon diferentes estrategias para ayudar a los estudiantes a involucrarse con los criterios de evaluación (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Sadler, 2009; Black y Wiliam, 2009; Balan y Jönsson, 2018; Granberg, et al., 2021) para asegurar un mínimo de alfabetización evaluativa (Winstone et al., 2017) y contribuyendo al desarrollo del juicio

evaluativo (Boud, 2020) como estrategia para fomentar el aprendizaje autorregulado (Nicol et al., 2014; Panadero, et al., 2016); componente clave de la competencia de aprender a aprender. Al mismo tiempo, el equipo docente evaluaba el feedback proporcionado a los compañeros, así como el proceso de desarrollo de los retos gamificados donde todos los alumnos, independientemente de su “puntuación” en las clasificaciones de estos retos, eran “recompensados” y recibían soporte u orientación ajustada con lo más adecuado en cada caso.

## **2.2. Procedimiento**

Se utilizaron diferentes instrumentos para evaluar la contribución al desarrollo la capacidad de aprender a aprender a través de experiencias de gamificación, como el cuestionario adaptado y validado *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, 1991), a modo de pre y post-test, al inicio y final de la asignatura. Además, al finalizar la asignatura también se administró el cuestionario de satisfacción y percepción del aprendizaje. A los efectos de esta contribución, se analizan los resultados del cuestionario MSLQ, el cual tiene algunas 34 preguntas cerradas, según diferentes dimensiones y subescalas con lo que respecta a motivación (como expectativas, componentes de valor y componentes afectivos) y con lo que respecta a estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos).

Los cuestionarios, tanto el MSLQ de autopercepción, como el de satisfacción y percepción de aprendizaje, se administraron con *Google Forms*. Se abordaron todos los procedimientos de Investigación e Innovación Responsable (RRI), así como el código de buenas prácticas de investigación de la Universidad de Barcelona. Se solicitó inicialmente el consentimiento informado a todos los participantes y se prevé enviar un informe ejecutivo final a todos ellos (aquellos que lo manifestaron, indicando su correo electrónico). Los datos son confidenciales y se guardan en dispositivos seguros. El tiempo aproximado para completar el cuestionario es de 15 minutos aproximadamente.

Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo, según el valor mínimo y máximo, la media, la mediana, la desviación estándar, entre otros; y un análisis comparativo con un único grupo (prueba t de Student) para comparar las medias del pre y post-test de la muestra con el apoyo del software Microsoft® Excel® 2016 MSO (versión 2109).

## **3. RESULTADOS**

Los estadísticos descriptivos se muestran a continuación (tabla 1), aportando más adelante la media del pre-test y del post-test, de los estudiantes (n=53) que respondieron al cuestionario en los dos momentos de la experiencia, la mayoría de los cuales (78,84%) ya había participado en un proceso de evaluación entre iguales con anterioridad.

**Tabla 1**

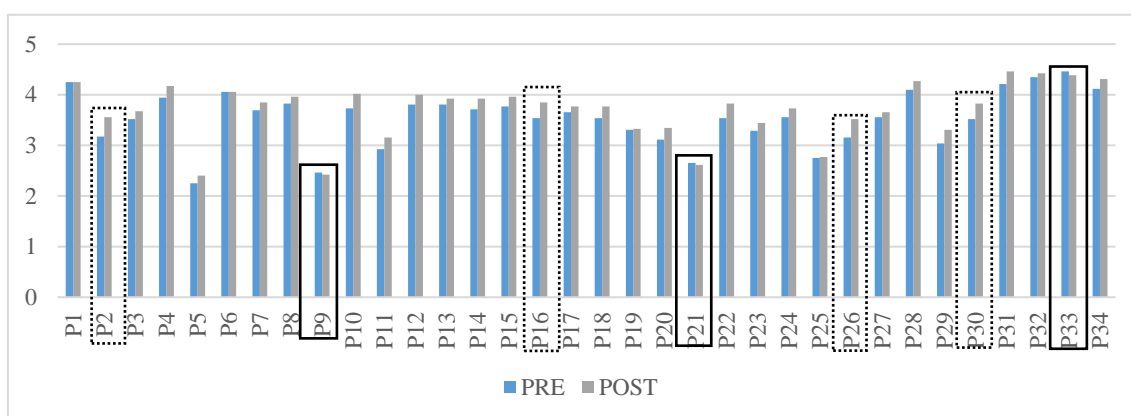
*Estadísticos descriptivos*

<i>Pre</i>		<i>Post</i>	
Media	3,54015837	Media	3,70361991
Error típico	0,09131658	Error típico	0,09261668
Mediana	3,55769231	Mediana	3,82692308
Moda	3,53846154	Moda	3,84615385
Desviación estándar	0,53246258	Desviación estándar	0,54004341
Varianza de la muestra	0,2835164	Varianza de la muestra	0,29164689
Curtosis	0,02818282	Curtosis	0,59607516
Coficiente de asimetría	-0,5422977	Coficiente de asimetría	-0,9804052
Rango	2,21153846	Rango	2,05769231
Mínimo	2,25	Mínimo	2,40384615
Máximo	4,46153846	Máximo	4,46153846
Suma	120,365385	Suma	125,923077
Cuenta	34	Cuenta	34

Teniendo presente las 34 preguntas de las que se compone el cuestionario MSLQ adaptado, realizando un contraste de medias (véase Figura 1) podemos observar que las preguntas con mayores diferencias superiores del post-test con respecto al pre-test son: 16-Cuando estoy haciendo una tarea compruebo si avanzo según lo previsto ( $\bar{x} = 3,53 \rightarrow \bar{x} = 3,84$ ), 30-En general estudio tratando de imaginarme y visualizar las situaciones a las que hace referencia el contenido ( $\bar{x} = 3,51 \rightarrow \bar{x} = 3,82$ ), 2-Suelo elaborar esquemas o dibujos para representarme lo que estudio o los problemas que debo resolver ( $\bar{x} = 3,17 \rightarrow \bar{x} = 3,55$ ), y 26-Busco situaciones a las que aplicar los contenidos del curso ( $\bar{x} = 3,15 \rightarrow \bar{x} = 3,51$ ). Además, en la mayoría de las preguntas (91,18%) hay diferencia positiva, es decir, muestran un incremento del post-test con respecto al pre-test.

**Figura 1**

*Media de los diferentes ítems del cuestionario MSLQ a modo de pre y post-test*



No obstante, las preguntas: 9-*Excepto si me lo pide el profesor/a, no suelo hacer resúmenes de los textos que estudio* ( $\bar{x} = 2,46 \rightarrow \bar{x} = 2,42$ ), 21-*No suelo elaborar mapas conceptuales para relacionar los conceptos que estudio porque son de poca utilidad* ( $\bar{x} = 2,65 \rightarrow \bar{x} = 2,61$ ), y 33-*Creo que me gustarán los temas de esta asignatura* ( $\bar{x} = 4,46 \rightarrow \bar{x} = 4,38$ ), tienen una diferencia negativa; es decir, la puntuación del pre-test es superior a la del post-test. A continuación, se muestran los resultados de la prueba t de Student.

**Tabla 2**

*Prueba t para medias de dos muestras emparejadas*

	PRE	POST
Media	3,54015837	3,70361991
Varianza	0,2835164	0,29164689
Coeficiente de correlación de Pearson	0,97604397	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	33	
Estadístico t	-8,1034472	
P(T<=t) una cola	1,18158471	
Valor crítico de t (una cola)	1,69236031	
P(T<=t) dos colas	2,3631694	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0345153	

Podemos observar que hubo un incremento de las variables ( $t(33) = -8.103, p < 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes y después de la experiencia (véase Tabla 2). Sin embargo, como el p-valor asociado al estadístico del contraste del T-TEST es de  $2,3631 > 0,05$ , se concluye con que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el antes y el después en cuanto a media poblacional (extrapolación

por inferencia), con un nivel de confianza tanto del 95 como del 99%, y siempre en el caso de contraste bilateral de igual (medias similares) contra distinto. Si el contraste fuera unilateral, tampoco se rechaza la hipótesis nula de que la diferencia de medias de las 2 muestras relacionadas es mayor o menor que cero, pues el p-valor es de 1,1815, resulta no significativo desde un punto de vista estadístico, al 5 y al 1% (niveles de significación).

#### **4. DISCUSIÓN**

La propuesta de innovación actualmente se ha implementado a modo de experiencia piloto en el segundo semestre del curso académico 2020-2021 con alumnos del primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria. En esta contribución se han mostrado los resultados obtenidos en el cuestionario MSLQ adaptado a modo de pre y post-test, administrado al finalizar la experiencia, pero no se pretende establecer una relación de causa-efecto con lo que respecta a la implementación de la gamificación -desde el aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad- y el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

La contribución al desarrollo competencial se ha estudiado a partir del pre y post-test, obteniendo una diferencia de medias positiva en un 91,18% de las preguntas, aunque los resultados anteriores señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el antes y el después. Este hecho puede ser producido por diferentes factores como, por ejemplo, la breve dimensión temporal en que transcurre la experiencia, la calidad de las evaluaciones entre pares, entre otros. Por la cual cosa, es imprescindible situar esa competencia como un resultado de aprendizaje a obtener (con diversos niveles competenciales asociados a cada curso), puesto que “parece no ser suficiente planificar la enseñanza esperando que dicha competencia se promueva por el hecho de estudiar o de realizar las actividades de aprendizaje propuestas” (Cano, 2014). Consecuentemente, es necesario que los procesos de evaluación entre iguales y el trabajo de esta competencia se prolonguen más allá de una asignatura.

#### **5. CONCLUSIONES**

El análisis de los resultados del cuestionario adaptado MSLQ permite establecer líneas de investigación en curso, tales como el análisis de la mejora del rendimiento académico y de la mejora de la alfabetización evaluativa para contribuir al desarrollo competencial del alumnado a lo largo de todo el grado de Maestro de Educación Primaria.

Asimismo, resultará relevante llevar a cabo un estudio cualitativo sobre la atribución causal que realiza el estudiantado respecto a su desarrollo competencial; así como un estudio sobre el grado en el que la continuidad en siguientes cursos (y/o en diferentes campos de conocimiento) genera mejoras.

Por lo tanto, se pretende que este proyecto de innovación docente ayude a contribuir a desarrollar la competencia de aprender a aprender de todo el alumnado a partir de estrategias de gamificación, especialmente aquel que, por sus características individuales y las experiencias previas, ha tenido menos oportunidades de desarrollarse. Al mismo tiempo, se pretende integrar las experiencias de evaluación entre iguales en el currículo del grado de Educación Primaria a través de la planificación de la competencia de aprender a aprender que, en línea con las investigaciones previas, es necesario que esta competencia se trabaje a lo largo del tiempo y se ajuste al nivel competencial del alumnado y que no sea resultado de experiencias singulares y aisladas. Finalmente, teniendo en cuenta que las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, es decir, ser competente es un proceso y no un estado, cada asignatura puede contribuir en este proceso de desarrollo competencial de manera ajustada.

## REFERENCIAS

- Balan, A., y Jönsson, A. (2018). Increased Explicitness of Assessment Criteria: Effects on Student Motivation and Performance. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Burke, B. (2011). Innovation Insight: Gamification Adds Fun and Innovation to Inspire Engagement. Gartner.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24.

- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria (15-44)*, Horsori/ICE UB.
- Contreras, R. S. y Eguías, J. L. (2017). Experiencias de gamificación en las aulas. En *InCom-UAB Publicacions*, 15. Bellaterra: Institut de la Comunicació.
- Corchuelo Rodriguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*, September, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez, R. y Mora, J. A. (2014). *Proyecto LUDUS: Impacto de una metodología gamificada en los procesos de autorregulación de estudiantes de educación superior*. IV Jornadas de Innovación Docente. Abriendo caminos para la mejora educativa. Depósito de Investigación, Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/59123>
- García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en Educación. *Revista educativa Hekademos*, 27, 71-79.
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. En Herrington, J., Couros, A. y Irvine, V. (eds.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*.
- Granberg, C., Palm, T., y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Landers, R.N. y Callan, R.C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. En Ma, M., Oikonomou, A. and Jain, L.C. (ed.), *Serious games and edutainment applications* (pp. 399-423). London, England: Springer-Verlag.

- Monguillot, M., González, C., Zurita, C., Almirall, L. y Guitert, M. (2017). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71-79.
- Muntean, C.I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *Proceedings of the 6th International Conference on virtual learning*.
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Infocop*, 3(21).
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 29-47.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., Jonsson, A., y Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. En D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311–326). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18)
- Pineda, E. R. (2019). Percepción de las actividades de gamificación en el aprendizaje colaborativo para alumnos de Ingeniería Civil de una universidad pública. Universidad César Vallejo.
- Posada, F. (2017). Gamifica tu aula: experiencia de gamificación TIC para el aula. Colecciones V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17). <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6791>
- Sadler, D.R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher education*, 34(2), 159-179.
- Simões, J., Díaz Redondo, R. y Fernández Vilas, A. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior, Elsevier*, 29(2), 345–353.

- Strijbos, J., Engels, N., y Struyven, K. (2015). Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study. *Educational Research Review*, 14, 18-32. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.001>
- Unión Europea. (2005). *Competencias clave para el aprendizaje permanente - un marco de referencia europeo*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2005-0221+0+DOC+WORD+V0//ES>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., y Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Zambrano-Álava, A., Lucas-Zambrano, A., Lucas-Zambrano, M. y Luque-Alcívar, K. (2020). Gamificación y aprendizaje autorregulado. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5). <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.847>



In 2018 and 2019, commissions of experts from various countries worked on the elaboration of a project to be sent to the United Nations General Assembly with the aim of disseminating the need for the implementation of open education throughout the world. In November 2019, it was presented to the 40th session of the General Conference, which adopted the Recommendations on Open Educational Resources (OER) and requested that Member States implement the provisions by taking appropriate measures, including legislative action, in accordance with the constitutional practice and governance structures of each State.

Learning, teaching and research materials, in any format and medium, residing in the public domain or protected by copyright that have been published under an open licence, which allows access, reuse, adaptation and redistribution free of charge by others (UNESCO, 2019). UNESCO's recommendations issued in November 2019 propose (Figure 2).

**Figure 2**

*Areas of action of the new UNESCO recommendations 2019*



- (i) Capacity building to the creation, access, reuse, conversion, adaptation and redistribution of OER.
- (ii) Development of supportive policies that encourage governments, educational authorities and educational institutions to implement OER.
- (iii) Effective, inclusive and equitable access to quality OER that promote the adoption of strategies and programmes.
- (iv) Promoting the creation of sustainability models for OER.
- (v) Promotion, support and facilitation of international cooperation.

UNESCO (s/f) defines inclusive education as the process of identifying and responding to the diversity of needs of all learners through widening participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion in education. Ramírez-Montoya et al. (2021) studied “How do technological ecosystems being used help people with special educational needs?” the results yielded various technological ecosystems that support people with disabilities, deliver the help they need to improve their health, and

provide enjoyable user experiences. At the same time, they promote the training and improvement of teaching methodologies and involve families in order to improve their knowledge, attitudes, and care of children, young people, and adults with functional diversity.

Achieving quality open access education is a task that requires commitment and perseverance. To do so, it is necessary to define a collaborative path with concrete objectives and practices. The UNESCO/ICDE Chair Open Educational Movement for Latin America (<https://oerunesco.tec.mx/>) supports the recommendations of UNESCO 2019, with actions through the educational community to crystallize this goal. The work presented here presents the experience of working in networks aimed at the generation of open and inclusive education projects, in order to present results that support educational innovation and growth through collaborative work. First, the method is presented with a roadmap strategy in an international stay, the results through projects and finally some conclusions focused on glimpsing new possibilities for open and inclusive education.

## **2. METHOD**

The recommendations for OER issued in November 2019 by UNESCO are taken up again in December 2019, at the Tecnológico de Monterrey (Mexico), with the open educational practice of the UNESCO/ICDE international stay Open educational movement for Latin America. The focus was disseminated and implemented with the aim of building in international networks innovative projects with social impact in response to the UNESCO recommendations, through active methodologies, interactions with experts in innovation, education and research, in order to provide creative solutions to contribute to the objectives of sustainable development (ODS) of the UNESCO 2030 agenda.

The participants of the international stay were 70 academics from 11 countries (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Peru, Spain, United States, England, Mexico, Nicaragua, Dominican Republic). The process was supported by the participation of experts from the Tecnológico de Monterrey, the State University of Distance Education of Costa Rica and the LATAM node of Open Education Global.

For two weeks, we worked collaboratively with the Roadmap strategy (transferred from the Open Education Consortium, Paris, 2018), through collaborative work, project-based learning and video production with mobile devices. The teams designed projects to

support the recommendations of UNESCO 2019. These projects are implemented in 2020 and published in open access.

### 3. RESULTS

As a result of the meeting, 14 projects were developed, designed collaboratively by international network teams. The projects can be found in open access at the Tecnológico de Monterrey's Institutional Repository (RITEC <https://repositorio.tec.mx>) and on its YouTube channel ([www.youtube.com/itesm](http://www.youtube.com/itesm)) (Ramírez-Montoya, 2019).

Some of the examples about open and inclusive education demonstrating support for the UNESCO 2019 recommendations are:

The MORERE project: Mobilizing OER from Repositories, "supports the development of capacities for the creation, access, reconversion and use of OER", since the portal encourages the reuse and redistribution of OER and contributes to the objectives of "Quality Education", "Reduction of Inequalities", and specifically, "Guaranteeing equal opportunities and reducing inequality of results".

The recommendations in the ADAPTIVE OER project 10.1. 1. "Capacity building of stakeholders on access, use and adaptation of OER" are also observed, since the project implements adaptive learning, thus the Open Educational Movement will be disseminated in a personalized way even in online instruction.

The MOOC project on social entrepreneurship for the prevention of health and well-being also encourages activities for the recommendation of "capacity building of stakeholders in the creation, access, use, adaptation and redistribution of OER", since it provides a 360° orientation guide through a MOOC, to young people to discover and enhance their talents through three themes: the development of soft skills, the impact of technology on employment and professions, and finally, aspects of project and enterprise management. All this with the aim of generating a life plan that involves decent work and sustainable economic growth.

One of the productions dealt with Promoting and generating the development of digital competencies in health professionals to achieve "effective, inclusive and equitable access to quality OER to promote the adoption of strategies and programmes, with a view to expanding equitable access, co-creation, preservation and search capacity". The project contributes to the development and training of digital competencies in health professionals through the production, selection, mobilization and dissemination of OER on health issues that benefit society.

Among the projects that demonstrated interest in the development of Open Education was Internet Addiction and Academic Procrastination in Mexican and Spanish university students, published in open access and which supports the "development of strategies and programs, with a view to expanding equitable access to the network".

The Good Practices for Solving Problems related to ODS project, through the production of OER, seeks to contribute to a repository of good teaching practices through REA aimed at solving problems that deal with ODS, first by raising awareness among teachers about the importance of sharing their practices with the world and later by training them in the use of the repository.

The gender perspective was worked on with the project Open Access Virtual Learning Objects for the Promotion of Gender Equality, which aims to compile and make available to schools and entities in charge of education a repository of virtual learning objects, open access, with an application guide that can be used for the promotion of gender equality in boys and girls in Latin America.

The SALUS-COVID 19 project (<https://proyectosalus.org/>) was developed with the learning and academic networks of the UNESCO international stay, where, in the wake of the pandemic, an open portal was set up with website information and downloadable files, so that knowledge can be disseminated, even in places where there is no internet or electricity. The information is available in Spanish, Portuguese, French and is being translated into English, German and Russian; the SALUS COVID-19 project has also been made inclusive of the indigenous peoples of Mexico, translating the same information and files in Yaqui, Raramuri, Maya, Odami, Purhépecha, Nahuatl, Mixteco and work is continuing to translate it into other languages as well: Seri, Mayo, Cucapá, Totonaco, Otomí, Mazahua, Quechua and Mapudungun (Mapuche language).

This experience received the UNESCO OER Implementation-Special Award 2020 (UNESCO OER Implementation-Special Award 2020 <https://awards.oeglobal.org/awards/2020/unesco-oer-implementation/unesco-icde-chair-open-educational-movement-for-latin-america-international/>), awarded by the Open Education Global Board of Directors and the 2020 Awards Evaluation Committee (Massachusetts, USA, October 2020) (Figure 3).

**Figure 3**

*UNESCO OER Implementation-Special Award 2020*



#### **4. CONCLUSIONS**

In summary, the recommendation made by UNESCO as "promoting and facilitating international cooperation: supporting international cooperation among stakeholders in order to minimize unnecessary duplication of investments in OER development and creating a global set of culturally diverse, locally relevant, accessible, gender-sensitive and multi-lingual and multi-format educational materials" was supported with the international stay 2019 in the collaborative work where solutions were built for the UNESCO 2019 recommendations.

Democratizing knowledge postulates for leadership actions and collective work with practices that support the implementation of the UNESCO Recommendation on Open Educational Resources stand out through the UNESCO/ICDE Chair Open Educational Movement for Latin America. Open and inclusive education requires processes of innovation through academic networks, with the potential for collaboration to increase the possibilities of education for all.

#### **ACKNOWLEDGEMENTS**

This project is part of the activities of the UNESCO Chair and ICDE: Open Educational Movement for Latin America <https://oerunesco.tec.mx/> The Chair is grateful for the support of the Tecnológico de Monterrey, the co-participation of the Open Education node LATAM and the State Distance Learning University of Costa Rica to encourage the training instances. The Chair also appreciates the active participation of the Fellows of the 2019 international stay.

## REFERENCIAS

- Stracke, C. M. (2019). Quality frameworks and learning design for open education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213>
- Ramírez-Montoya, M.S. (2019). *Informe técnico de los Proyectos de la Estancia Internacional UNESCO 2019 Tecnológico de Monterrey*. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/636119>
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Challenges For Open Education With Educational Innovation: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12, 7053. <https://doi.org/10.3390/su12177053>
- Ramírez-Montoya, M. S., Anton-Ares, P. & Monzon-Gonzalez, J. (2021). Technological Ecosystems That Support People with Disabilities: Multiple Case Studies. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 633175. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633175>
- UNESCO (2019). Recomendación sobre los recursos educativos de libre acceso. <https://es.unesco.org/news/nueva-recomendacion-unesco-promovera-acceso-recursos-educativos-todos>
- UNESCO (s/f). *Inclusión en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>