



INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN, EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Inmaculada Aznar Díaz

Kamil Kopecký

Juan José Victoria Maldonado

Alejandro Martínez Menéndez

Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín Universidad de Granada

Dr. Santiago Alonso García Universidad de Granada

Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez Universidad de Granada

Dr. Juan José Victoria Maldonado Universidad de Granada

Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano Universidad de Castilla la Mancha
Dra. Ana Castro Zubizarreta Universidad de Cantabria
Dra. Ana Ortiz Colon Universidad de Jaén
Dra. Ana Rosa Arias Gago Universidad de León
Dr. Andrés Escarbajal Frutos Universidad de Murcia
Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis Universidad de Coimbra
Dra. Damarys Roy Sadradín Universidad Andrés bello
Dr. Emilio López Parra Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Ernesto López Gómez Universidad Nacional de Educación a Distancia
Dr. Eufrasio Pérez Navío Universidad de Jaén
Dr. Hugo Heredia Ponce Universidad de Cádiz
Dr. Israel Aguilar Universidad de Texas Río Grande Valley
Dr. Julio Ruiz Palmero Universidad de Málaga
Dr. Kamil Kopecký Univerzity Palackého v Olomouci
Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alicia Peñalva Velez Universidad de Navarra
Dra. María Carmen Llorente Cejudo Universidad de Sevilla
Dra. María Esther Del Moral Pérez Universidad de Oviedo
Dr. Michele Biasutti Universidad de Padua
Dr. Mohammad Jilani O.P. Jindal Global University
Dra. Olga María Moscoso Portillo Universidad San Carlos de Guatemala
Dr. Oscar Navarro Martínez Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Pascale Baker University College Dublín
Dr. Pedro José Canto Herrera Universidad Autónoma de Yucatán
Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay Universidad de Burgos
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Serhat Arslan Gazi Üniversitesi
Dra. Sobh Chahboun Queen Maud University College
Dra. Sonia Rocío Casillas Martín Universidad de Salamanca
Dra. Verónica Marín Díaz Universidad de Córdoba
Dra. Yeny Serrano University of Strasbourg
Dr. Yosbanys Roque Herrera Escuela Superior Técnica de Chimborazo

Colabora

Inmaculada Aznar Díaz
Kamil Kopecký
Juan José Victoria Maldonado
Alejandro Martínez Menéndez

Investigación en Innovación, Evaluación y
Competencias Educativas

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; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2026

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

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. 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, y forma parte de la Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales. V <https://www.dykinson.com/libros/colecciones/investigacion-educativa-innovacion-y-transferencia-del-conocimiento-en-ciencias-sociales/390/>

La presente publicación esta cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del Instituto Andaluz Interuniversitario de Investigación en Tecnología Educativa

ISBN: 979-13-7047-361-7

INDICE

1. ABJ: RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL	
Cristina Gabriela Chirila.....	7
2. EL LÉXICO COMO VÍA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO: NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE SU ENSEÑANZA EN CONTEXTO	
M.ª Araceli Alonso-Campo.....	15
3. HABILIDADES PARA LA VIDA: EL DIÁLOGO COMO EJE TRANSFORMADOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
María Carmen Fernández Tijero	23
4. METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DEL FUTURO DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS	
Margarita Robles-Gomez	33
5. EL MAPA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ESTUDIO DEL ESPACIO Y EL OBJETO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
José Miguel Alonso Rojo	45
6. APRENDER EL AGUA DESDE EL TERRITORIO: DIDÁCTICA DEL OBJETO Y APRENDIZAJE VIVENCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
Ana María Barrera Medina	51
7. DEL OBJETO AL SUJETO: LA INTERCULTURALIDAD COMO MODELO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
Esther Consolación González Alonso	61
8. TRABAJAR CON MALETAS DIDACTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
María Montserrat León Guerrero.....	69
9. CONSTRUYENDO COMPETENCIAS MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO FRAGMENTADO: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDACOMPETENCIAS EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA	
Rosa Domínguez-Martín	79
10. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PEDAGOGO	
Susana Tallón-Rosales y Sandra González-Miguel.....	89
11. TEJIENDO REDES: LA COMPETENCIA SOCIAL Y COLABORATIVA COMO EJE VERTEBRADOR DE LA PEDAGOGÍA	
Mª Auxiliadora Ordóñez-Jiménez y Juan Manuel Núñez-Sánchez.....	97
12. DE LA COMPETENCIA DIGITAL AL LIDERAZGO TECNO-PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA	
Estefanía Hita Egea y Mª Lourdes Ferrando Rodríguez	105

13.	FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EMPLEABILIDAD MEDIANTE RETOS, TECNOLOGÍA Y CULTURA COMPETENCIAL EMPRENDEDORA	
	Arasay Padrón Alvarez, Inmaculada Díaz Gavira y Cinthia Peña Hurtado.....	121
14.	CONTEXTUALIZAR PARA COMPRENDER. ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN HISTORIA	
	Paula Soto Lillo.....	131
15.	COMENTARIOS RETROALIMENTATIVOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: UNA PROPUESTA SURGIDA EN UN CURSO DE ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA	
	Jean Carlos Órdenes Soto y Brian López Evert.....	139
16.	MODELO DE ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN LA COMUNIDAD DE HISTORIA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA: IMPLICANCIAS EPISTÉMICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	
	Marisol Velásquez Rivera y Milena Vidal Arancibia	149
17.	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO A LA EDUCACIÓN FÍSICA	
	Andrea Llebrés, Nuria María Murcia Ballesta, Ariana Martín Alarcón y Jara Ortega.....	159
18.	CÓMO FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: PEDAGOGÍA CENTRADA EN EL ALUMNO, LA ENSEÑANZA BASADA EN LA RESPONSABILIDAD Y LA ATENCIÓN Y LA RUEDA DE MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	
	Andrea Llebrés, Ariana Martín Alarcón, Jara Ortega y Nuria María Murcia Ballesta.....	165

ABJ: RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL

Cristina Gabriela Chirila¹

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias clave se han consolidado como un eje fundamental del currículo, en coherencia con las diferentes orientaciones del Consejo Europeo (2006, 2018), que las conciben como herramientas indispensables para el desarrollo personal, social y profesional de la ciudadanía. Esta visión se refleja en el actual Real Decreto 157/2022 e influye en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Naciones Unidas, 2015). En este marco, los materiales y metodologías que se utilizan en el aula deben alinearse con el enfoque competencial y orientarse a un aprendizaje significativo, inclusivo y ajustado a los retos de una sociedad en constante transformación.

Dentro de este entramado, la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar central, partiendo de una base teórica donde se pueden mencionar autores como Hymes (1972), Canale (1995) o Cantero Serena (2019); la competencia comunicativa se concibe como un conjunto complejo de competencias lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas que se manifiestan en actividades productivas, perceptivas, interactivas y de mediación. La escuela, por tanto, no puede limitarse a transmitir conocimientos sobre la lengua, sino que debe ofrecer situaciones de uso reales y variadas que permitan al alumnado actuar como hablantes competentes en contextos diversos.

El alumnado llega a la escuela con una competencia oral previamente desarrollada en el contexto familiar, pero circunscrita a una variedad dialectal y a unos registros concretos. Por tanto, corresponde a la institución escolar ampliar esos repertorios, ofrecer nuevos géneros discursivos y enseñar a adecuarse a situaciones comunicativas cada vez más complejas.

Ahora bien, esta tarea se enfrenta a condicionantes materiales y culturales entre los que destacan los libros de texto, recurso todavía hegemónico en muchos centros. En el ámbito concreto de la competencia comunicativa, Gómez Picaqueo (2011) y Suárez Ramírez (2019) evidencian una presencia muy escasa y poco sistemática de actividades de expresión oral en los manuales de Lengua Castellana y Literatura.

¹ Universidad de Valladolid.

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se perfila como una alternativa metodológica, o una forma complementaria capaz de responder a exigencias planteadas del currículo competencial vigente y, en particular, al desarrollo de la comunicación oral. El ABJ se entiende como el uso intencional del juego con fines educativos, de manera que se brinda la posibilidad de aprender jugando. La literatura reciente subraya que las experiencias lúdicas, especialmente cuando combinan momentos de juego dirigido por los propios estudiantes y momentos guiados por el docente, favorecen el desarrollo de habilidades sociales, la autorregulación y la adquisición de contenidos académicos, al tiempo que incrementan la motivación y la implicación activa del alumnado (Samper Cerdá et al., 2025; Coyago Vega et al., 2025; Atiencia Armijos et al., 2024).

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, estas características convierten al ABJ y, en particular, a los juegos de mesa contemporáneos, en un recurso especialmente adecuado para el trabajo de la expresión oral, obligando a explicar, argumentar, negociar, tomar decisiones lingüísticas, acordar reglas, organizar turnos de palabra y gestionar conflictos de forma cooperativa. Además, al trasladar la actividad comunicativa a un entorno lúdico, se reduce la ansiedad, favoreciendo una participación más desinhibida, alineada con la concepción de la oralidad que plantea el Real Decreto 157/2022.

2. MÉTODO

A partir de estas consideraciones, la presente investigación adopta un enfoque descriptivo–analítico de carácter cualitativo, orientado a examinar el potencial de los juegos de mesa contemporáneos como recurso para el desarrollo de la expresión oral en Educación Primaria. El estudio se estructuró en dos fases interdependientes.

En la primera fase, se llevó a cabo un análisis didáctico de una selección intencional de trece juegos de mesa publicados en los últimos años escogidos por su potencial para generar interacción oral en el aula y su accesibilidad para el profesorado. Para su estudio se elaboró una ficha de análisis diseñada *ad hoc*, que contemplaba los siguientes criterios:

- exigencias lingüísticas explícitas e implícitas/ tipologías textuales a producir,
- modalidades de interacción oral (descripción, negociación, argumentación, debate...),
- grado de cooperación,
- presencia de toma de decisiones comunicativas,
- potencial para la creatividad lingüística, y
- posibilidad de incorporación al aula sin cambios significativos.

Los juegos de mesa seleccionados fueron: *Story Cubes*, *Érase una vez*, *Medio Monstruo*, *Palabrea*, *Katudi*, *Vende a tu madre*, *What's Up Junior*, *Rimando Ando*, *Cómo adopté un ñu*, *Adivina en 10*, *Story Colors*, *Isla a la vista* y *The Key of Stories*.

La segunda fase adoptó un carácter aplicado mediante un taller formativo con alumnado del Grado en Educación Primaria. A partir del análisis previo, se seleccionaron cinco juegos representativos por la diversidad de géneros discursivos y dinámicas comunicativas y se diseñó el taller para su aplicación en el aula de Didáctica de la Lengua Castellana.

3. RESULTADOS

El análisis de los trece juegos de mesa permitió identificar patrones diferenciados respecto al tipo de oralidad que potencian. El análisis resultante se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis esquemático

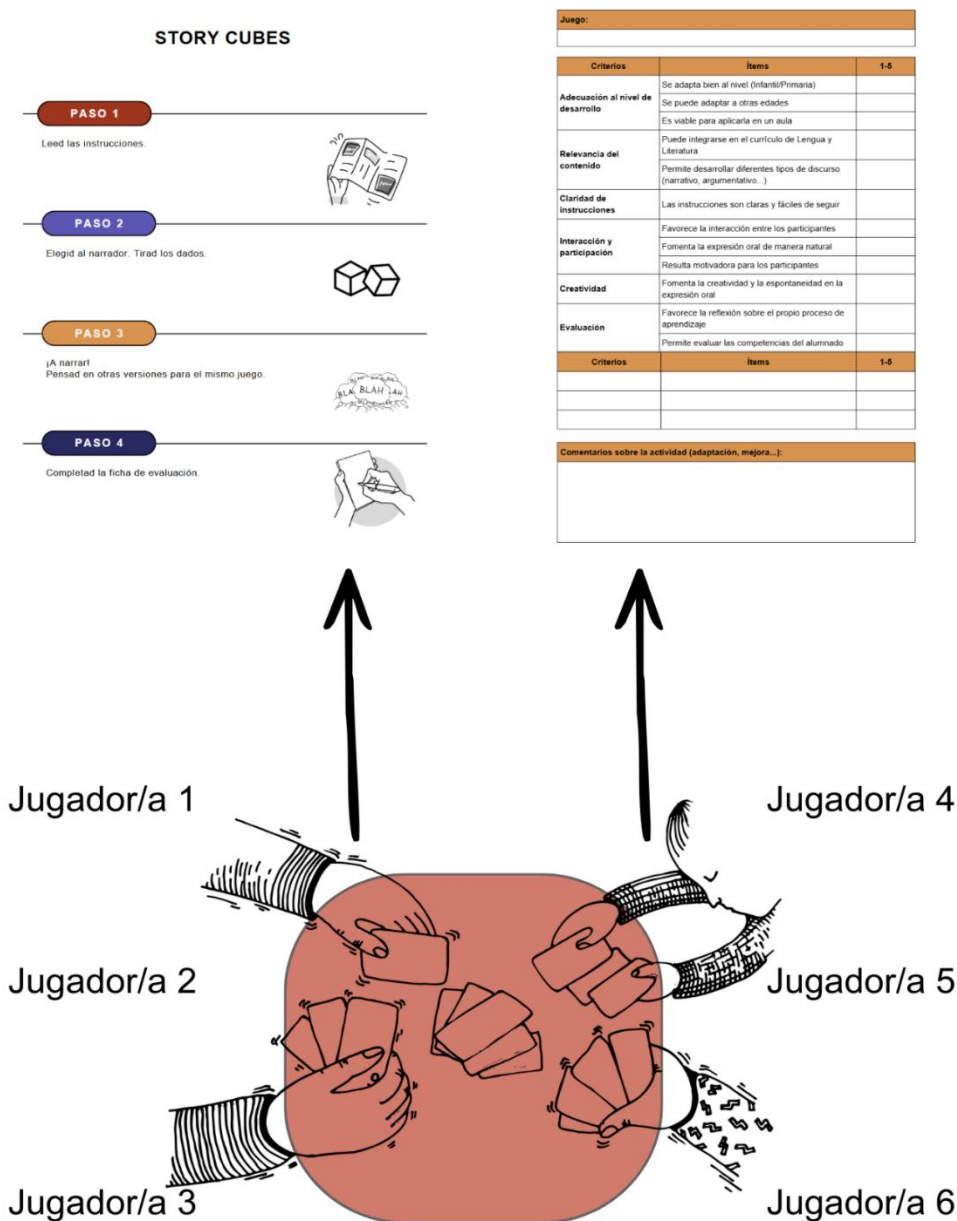
Juego	Exigencias lingüísticas/ géneros discursivos	Modalidades de interacción oral	Creatividad lingüística	Grado de cooperación	Incorporación al aula sin cambios
<i>Medio Monstruo</i>	Formulación de preguntas, descripción	Turnos cortos de preguntas	✓✓	Individual, se coopera a través del diálogo	✓✓✓
<i>Palabrea</i>	Léxico, clasificación	Respuestas rápidas	✓	Individual, competitivo	✓✓✓
<i>Story Cubes</i>	Narración	Relatos encadenados	✓✓✓	Variable	✓✓✓
<i>Érase una vez Katudi</i>	Narración, Descripción, instrucciones	Debate, Comunicación emisor-receptor	✓✓✓ ✓✓	Cooperativo Cooperativo	✓✓ ✓✓✓
<i>Vende a tu madre</i>	Argumentación, negociación	Debate	✓✓✓	Competitivo-cooperativo	✓✓
<i>What's Up Junior</i>	Descripción, categorización	Respuestas rápidas	✓✓	Variable	✓✓✓
<i>Rimando Ando</i>	Producción de rimas, juego fonológico	Turnos cortos de respuesta	✓✓	Individual	✓✓✓
<i>Cómo adopté un ñu</i>	Narración	Relatos encadenados	✓✓✓	Variable	✓✓✓
<i>Adivina en 10</i>	Formulación de preguntas	Turnos cortos de preguntas	✓✓	Individual, se coopera a través del diálogo	✓✓✓
<i>Story Colors</i>	Narración	Co-creación narrativa	✓✓✓	Variable	✓✓
<i>Isla a la vista</i>	Descripción, instrucciones	Diálogo cooperativo	✓✓	Cooperativo	✓✓✓
<i>The Key of Stories</i>	Narración	Diálogo cooperativo	✓✓✓	Cooperativo	✓✓✓

Los resultados muestran que los juegos narrativos (*Story Cubes*, *Érase una vez*, *Cómo adopté un ñu*, *Story Colors* y *The Key of Stories*) son los que favorecen en mayor medida la producción de discursos extensos y cohesionados, promoviendo la creatividad lingüística, la planificación narrativa y la toma de decisiones comunicativas para dar continuidad a la historia. Por su parte, los juegos basados en la descripción y la precisión verbal (*Medio Monstruo*, *Katudi*, *What's Up Junior*, *Isla a la vista*, *Adivina en 10*) generan una alta interacción oral vinculada a la adecuación y claridad comunicativa, estimulando la escucha activa, la reformulación, la negociación de significados y la gestión de turnos de palabra. Finalmente, los juegos centrados en aspectos léxicos y fonológicos (*Palabrea*, *Rimando Ando*) fomentan la agilidad verbal y la ampliación de vocabulario, aunque activan discursos más breves y menos complejos desde el punto de vista discursivo.

A partir de estos resultados, se seleccionaron los siguientes juegos para llevar a cabo el taller mencionado de la segunda fase: *Vende a tu madre*, *Palabrea*, *Medio Monstruo* y *Story Cubes*. Estos fueron seleccionados por la diversidad de géneros discursivos y dinámicas para ofrecer un abanico lo suficientemente amplio. Los participantes se organizaron en grupos de cinco o seis personas y, tras recibir unas instrucciones básicas sobre la dinámica del taller, iniciaron la actividad. En cada mesa se disponía de los pasos para guiar la actividad, una ficha que debían completar al terminar y el juego correspondiente (Figura 1).

Figura 1

Configuración y materiales del taller



Nota. Elaboración propia

Una vez finalizada la sesión de juego, con una duración aproximada de 12 minutos, cada grupo completó una ficha de reflexión en la que valoró el juego experimentado atendiendo a su potencial educativo, al tipo de oralidad generada, al nivel de participación y cooperación promovidos, a la creatividad verbal observada y a su grado de adaptabilidad al aula de Educación Primaria. Además de los criterios proporcionados por las docentes, pudieron proponer otros que consideraran relevantes al incorporar el ABJ en el aula.

Por último, se desarrolló una puesta en común colectiva, en la que los estudiantes compartieron sus percepciones sobre la experiencia, las ventajas y limitaciones observadas en el uso escolar de los juegos de mesa y su opinión acerca de si este recurso constituye una alternativa o un complemento adecuado a las propuestas tradicionales del libro de texto.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio vienen a mostrar que los juegos de mesa actuales, recursos altamente atractivos para el alumnado, se pueden categorizar como herramientas didácticas a incorporar en el aula. Se observa que sus características pueden fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este caso, el estudio se ha centrado en las habilidades relacionadas con la oralidad, aunque el abanico de juegos para el desarrollo de las diferentes habilidades es sumamente amplio. Como también sostienen Coyago Vega et al. (2025), la utilización de estos recursos, empleando una metodología de Aprendizaje Basado en Juegos, favorece que el alumnado desarrolle las competencias en un ambiente donde se fomenta la cooperación a la par que intervienen diversos aspectos cognitivos como la atención o la memoria, siendo la socialización uno de los más relevantes para el caso que atañe al presente trabajo, el desarrollo de la oralidad en diferentes situaciones comunicativas.

Asimismo, este trabajo complementa el realizado por Samper Cerdá et al. (2025), que sirvió como guía para conocer una clasificación de los juegos modernos, sumándose a las características positivas de este tipo de recursos para el aula de Lengua y Literatura. Por último, con la propuesta realizada para el estudiantado del Grado en Educación Primaria, sus impresiones sobre el taller apuntan a los resultados de Atienza Armijos et al. (2024) donde se especifica el impacto de la motivación y el compromiso que estas metodologías suponen tanto en el aprendizaje del alumnado como en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

5. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite observar que los juegos de mesa constituyen un recurso didáctico con un alto potencial para el desarrollo de la expresión oral en Educación Primaria, alineado con las exigencias del currículo competencial vigente. Los juegos analizados favorecen un uso funcional, espontáneo y diversificado del lenguaje, situando al alumnado en situaciones comunicativas reales en las que hablar no es una tarea escolar, sino una necesidad del progreso de la actividad lúdica.

Los resultados evidencian que no todos los juegos promueven el mismo tipo de oralidad, sino que cada uno de ellos activa dimensiones comunicativas. La experiencia llevada a cabo con alumnado del Grado en Educación Primaria confirma la viabilidad de la propuesta, tanto desde la perspectiva metodológica como desde la percepción profesional de futuros docentes. Asimismo, se destacó que la dinámica de juego tiende a favorecer la participación, a generar necesidad comunicativa auténtica y a activar habilidades sociales vinculadas al trabajo cooperativo.

El ABJ no se plantea como sustituto del libro de texto o las situaciones de aprendizaje, sino como una vía complementaria necesaria para ampliar y enriquecer las situaciones comunicativas del aula y garantizar un tratamiento más equitativo de la expresión oral dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura. La evidencia recopilada señala que su incorporación sistemática puede contribuir a una enseñanza más coherente con los fundamentos del Real Decreto 157/2022 y, en un sentido más amplio, con los principios de una educación competencial de calidad.

Finalmente, se abre una línea de mejora e investigación futura: profundizar en el diseño de secuencias didácticas completas basadas en juegos de mesa, explorar su integración con otros recursos digitales o analógicos y evaluar su impacto longitudinal en el rendimiento comunicativo del alumnado. El trabajo presentado constituye, de esta forma, un primer paso hacia la configuración de un marco metodológico que permita afianzar el papel del juego en la didáctica de la lengua desde la evidencia empírica y la práctica docente.

6. REFERENCIAS

- Atencia Armijos, P. A., Mayorga Capa, D. I., Iñaguazo Jordan, S. V., & Torres Illescas, J. A. (2024). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Revista Científica Multidisciplinar*, 1(4), 178-187. <https://doi.org/10.63415/saga.v1i4.22>
- Canale, M. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (M. Llobera, Trad.). En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Coords.), *Language and Communication*. Longman. (Obra original publicada en 1983).
- Cantero Serena, F. J. (2019). *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro.
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial de la Unión Europea*. <https://bit.ly/4rPb2Ib>
- Consejo Europeo (2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial de la Unión Europea*. <https://bit.ly/4bR2jQ5>
- Coyago Vega, J. P., Padilla Yanchatipán, Á. N., Garzón Pérez, C. F., & Guerrero Hernández, M. A. (2025). Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(1), 146-161. <https://doi.org/10.53877/riced1.1-52>

- Gómez Picapeo, J. (2011). Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria [Tesis Doctoral]. Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/4deyNGh>
- Hymes, D. H. (1996 [1972]). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, 9, 13-37. <https://bit.ly/4bJA6ul>
- Naciones Unidas (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. <https://bit.ly/40NY96r>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 3 de marzo de 2022.
- Samper Cerdá, M., Acosta Cuñas, C., Juan Penalva, J., & Rovira-Collado, J. (2025). Juegos de mesa para la didáctica de la lengua y la literatura: una propuesta taxonómica. Revista de Educación Mediática y TIC, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v14.i1.17297>
- Suárez Ramírez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. Polyphonia. Revista de educación inclusiva, 3(1), 26-45. <https://bit.ly/4rL3kyN>

EL LÉXICO COMO VÍA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO: NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE SU ENSEÑANZA EN CONTEXTO

M.^a Araceli Alonso-Campo¹

1. INTRODUCCIÓN

El léxico constituye un componente esencial de la lengua. Es a través de las palabras que accedemos al conocimiento. La adquisición y ampliación del vocabulario no solo enriquecen la competencia comunicativa del hablante, sino que también permiten acceder al plano conceptual, y favorecen procesos mentales complejos como la categorización, la inferencia y la abstracción, lo que facilita la estructuración y el desarrollo del pensamiento.

La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, la LOMLOE, refuerza un enfoque competencial que va más allá de la adquisición de una serie de contenidos *stricto sensu*. Se sitúa el lenguaje como herramienta para «aprender a aprender», «aprender a ser», «aprender a saber», «aprender a convivir» y «aprender a hacer», subrayando la necesidad de trabajar el léxico vinculado a situaciones de comunicación auténticas y a la construcción de conocimiento disciplinar. Asimismo, el conocimiento disciplinar requiere la adquisición de vocabulario específico que denomina los conceptos propios de una determinada área o campo de conocimiento.

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar algunas de las posibilidades que nos ofrece el aprendizaje del léxico basado en contexto como metodología activa, innovadora y comunicativa para el aprendizaje de la lengua, en el marco del proyecto de innovación docente *CLIP (Conocimiento, Lengua, Innovación y Pensamiento)_BioLexic*², que se viene desarrollando en la Universidad de Valladolid.

¹ Universidad de Valladolid.

² Proyecto de Innovación Docente subvencionado, durante sus tres ediciones —*CLIP BioLexic I, BioLexic II y BioLexic III*—, por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

2. EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN CONTEXTO

Numerosos son los estudios que han determinado el papel central que desempeña el vocabulario en el aprendizaje de una lengua (e.g. Krashen, 1982; Schmitt, 2000, entre otros), especialmente, a partir de los 80. Y numerosos han sido también los estudios que abogan por la necesidad del aprendizaje del vocabulario en contexto. Por ejemplo, Nagy, Herman & Anderson (1985) mostraron que «el aprendizaje incidental del contexto da cuenta de una proporción considerable del incremento del vocabulario que ocurre durante los años escolares» (p. 233), entendiendo por «aprendizaje incidental» el proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimiento sin un intento consciente o deliberado de aprender. El individuo aumenta su vocabulario fruto de la comunicación en sociedad (Battaner y López, 2019, p. 376). Frente a los enfoques «tradicionales» centrados en la memorización de listados de palabras aisladas —es decir, el aprendizaje del vocabulario *in vitro*, en términos de Cabré (1999)—, el uso del vocabulario en situaciones comunicativas significativas facilita la integración de las unidades léxicas en redes semánticas complejas, vinculadas a experiencias, géneros discursivos, tipologías textuales y prácticas sociales concretas. Se favorece, así, no solo la retención a largo plazo, sino también la capacidad de activar y reutilizar el léxico en tareas no solo de comprensión, sino de producción en contextos diversos; o sea, el aprendizaje del léxico *in vivo*, en contexto.

El contexto facilita la inferencia del «significado potencial» de las palabras (Hanks, 1988), ya que permite al aprendiente observar los diferentes patrones lexicosintagmáticos de una unidad léxica, de manera que pueda detectar los patrones de uso más frecuentes, convencionales o prototípicos de una unidad —lo que Hanks (2013), en su *Theory of Norms and Exploitations* (TNE) denomina *norms* «normas»—, así como las *exploitations* «explotaciones» de los patrones «normales» —lo que serían los usos creativos, los sentidos figurados de una palabra. «*When a word is associated with more than one pattern of normal use, it is usually but not always the case that different patterns activate different meaning* (cuando una palabra se asocia a más de un patrón de uso «normal», lo que suele ser frecuente —aunque no siempre sea el caso—, los distintos patrones activan significados diferentes³)» (Hanks, 2009, p. 67). Por ejemplo, si consultamos el CORPES XXI, *Corpus del Español del Siglo XXI*⁴, elaborado por la Real Academia Española, y buscamos el verbo «sorber», «Ella quitó una abeja de la azucarera y **sorbió** un poco de té.» sería un uso «normal» del verbo, pues prototípicamente «sorbemos líquidos que se correspondan con alimentos bebibles»; en cambio, «Ese trabajo en el que estás metido te está **sorbiendo** el seso», sería una explotación de la norma, conforme a la TNE. Es el contexto, por tanto, el que activa el significado potencial de una unidad léxica. Partiendo, por tanto, de un enfoque contextualista, el texto se convierte en una pieza clave del proceso de aprendizaje del léxico y, por tanto, de la lengua en sí.

³ Traducción de elaboración propia.

⁴ Disponible en <https://www.rae.es/corpes/>.

En el ámbito educativo, el enfoque contextual del aprendizaje léxico se alinea con modelos curriculares competenciales que conciben el lenguaje como herramienta para la construcción de conocimiento y la participación crítica en la sociedad y, específicamente, en entornos escolares, armoniza totalmente con la LOMLOE. Diseñar tareas y proyectos en los que el alumnado deba movilizar, ampliar y matizar su repertorio léxico en función de destinatarios, propósitos y géneros concretos contribuye a un aprendizaje significativo. En este sentido, el léxico en contexto deja de ser un contenido accesorio para convertirse en eje vertebrador de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y el desarrollo cognitivo del aprendiente.

2.1. Léxico común vs. léxico especializado

El léxico constituye el conjunto de palabras que forman parte de un idioma, abarcando desde vocabulario cotidiano a vocabulario más específico, característico de un campo de conocimiento concreto. Cabré (1993), desde la Terminología, considera el léxico común y el léxico especializado como conjuntos de unidades que forman parte de la lengua general. El léxico común lo constituyen unidades de la lengua general utilizadas por todos los hablantes en situaciones que se podrían considerar como «no marcadas», mientras que el léxico especializado lo constituyen aquellas unidades utilizadas en situaciones que se podrían considerar «marcadas», que se actualizan en la comunicación especializada por la temática. En este sentido, el léxico especializado estaría en relación de inclusión respecto del léxico general y en relación de intersección respecto del léxico común. De hecho, esta autora parte de la premisa de que una unidad léxica puede ser o no «especializada» dependiendo del contexto (Cabré, 1999).

Son diversos los autores que se han planteado la distinción entre léxico común y léxico especializado, donde se situarían las unidades terminológicas o términos, específicas de un ámbito de conocimiento, pero los límites son difusos y, de hecho, hay unidades léxicas que se acaban «especializando», y viceversa. De hecho, algunos autores (Ciaspuscio 2003, p. 28) han resaltado la dificultad de establecer una división entre lo especializado y lo general, abogando por una diferenciación en términos de un *continuum*.

Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, la importancia no reside en si la unidad léxica es más o menos «especializada», sino en determinar cuál sería el vocabulario que el alumno o alumna ha de aprender en cada una de las etapas educativas, pues además del vocabulario común que el aprendiente ha de ir ampliando con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas y, en consecuencia, su competencia comunicativa, es evidente la necesidad de conocer el vocabulario específico, más o menos especializado, relacionado con las diferentes áreas de conocimiento en las que se divide el currículo.

Partiendo de un enfoque para la enseñanza del léxico basado en estrategias múltiples, Giammatteo y Albano (2009, pp. 31-33) proponen distinguir entre el «vocabulario del ámbito general» y el «vocabulario del ámbito formal». En el primer grupo, entrarían las «palabras coloquiales, familiares y populares», las «palabras funcionales» y las «palabras operativas»; en

el segundo grupo, se situarían las «palabras cultas», los «términos científicos», los «términos disciplinares» y los «términos técnicos».

Figura 1

Clasificación de tipos de vocabulario de Giammatteo y Albano (2009)

Vocabulario del ámbito general	Vocabulario del ámbito formal
<ul style="list-style-type: none">• Palabras coloquiales, familiares y populares<ul style="list-style-type: none">• Aquella parte del vocabulario que los estudiantes «naturalmente» manejan. Concepto de registro. Ej.: <i>chaval</i>.• Palabras funcionales<ul style="list-style-type: none">• Aquellas unidades que permiten el enlace sintáctico entre las palabras o establecen el alcance y la intención con la que deben interpretarse otras palabras en las oraciones, como las conjunciones, determinantes o cuantificadores. Ej.: <i>y, porque, varios</i>.• Palabras operativas<ul style="list-style-type: none">• Aquella parte del vocabulario general que utilizamos para hacer referencia a operaciones cognitivas, que suelen solicitarse en las consignas de trabajo o evaluaciones expuestas a los estudiantes. Ej.: <i>definir, deducir, ejemplificar</i>.	<ul style="list-style-type: none">• Palabras cultas<ul style="list-style-type: none">• Palabras que pertenecen a un registro formal o escolarizado y mayormente se utilizan en el lenguaje escrito o en la oralidad formal. Ej.: <i>precedente, superfluo</i>.• Términos científicos<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario común a distintas disciplinas y ámbitos de conocimiento. Son de uso muy general en comunicación científica, por lo que su frecuencia es alta. Ej.: <i>hipótesis, premisa, conclusión</i>.• Términos disciplinares<ul style="list-style-type: none">• Palabras que provienen del lenguaje general y, por lo tanto, son conocidas por los estudiantes, pero que al ser adoptadas por la ciencia o por alguna disciplina o teoría en particular, adquieren un sentido preciso, particular y definido. Ej.: <i>masa, articulación, sistema</i>.• Términos técnicos<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario disciplinar específico surgido dentro de cada ámbito y, por lo general, en el contexto de una teoría. Ej.: <i>isótopo, quark, dendrita</i>.

Nota. Elaboración propia

Si bien la clasificación de Gimmatteo y Albano (2009, pp. 31-22) no está exenta de controversia, sobre todo, en relación con las denominaciones de algunos de los tipos, esta permite dar cuenta de la diversidad del vocabulario que los y las estudiantes han de manejar, así como de la complejidad de su caracterización y delimitación.

3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CLIP_BIOLEXIC

En consonancia con la necesidad de mejorar la competencia léxica de los estudiantes como puerta de entrada al conocimiento y al desarrollo de su pensamiento, se pone en marcha en 2023 un proyecto de innovación docente, el PID *CLIP (Conocimiento, Lengua, Innovación y Pensamiento)_BioLexic*, coordinado por la autora de este texto, que pretende arrojar luz sobre la enseñanza y aprendizaje del léxico en entornos escolares, a partir de la aplicación de metodologías activas donde el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje. El proyecto tiene sus orígenes en la idea de considerar el componente léxico como eje vertebrador

del conocimiento científico-técnico y del desarrollo del pensamiento en entornos escolares. Se parte de la base de que las palabras son la puerta de entrada al universo conceptual que nos permite configurar una realidad determinada. El proyecto se encuentra en su tercera edición; cada edición se corresponde con un curso académico.

El proyecto se articula desde una perspectiva multidisciplinar donde participan docentes de diferentes departamentos, en su mayoría, de la Facultad de Educación de Palencia, así como un docente de la E: T: S: de Ingenierías Agrarias, estudiantes del Grado en Educación Primaria, del Grado en Educación Infantil y del Programa de Doble Titulación, y maestros y maestras de centros escolares de la zona. Se cuenta también con la participación de profesorado de otras universidades, específicamente de la Universidade da Coruña, de la Universidad de Cantabria y de la Universidad Europea del Atlántico.

En sus inicios, el objetivo final del proyecto consistía en la elaboración de un recurso lexicográfico hecho por y para los niños y niñas, tomando como base la metodología desarrollada por Estopà (2021), adaptándola a las necesidades concretas del entorno, si bien este objetivo se ha ido ampliando, integrando el propio diseño y elaboración de los materiales didácticos que se han ido generando en el marco del proyecto.

En consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos por la ONU en la Agenda 2030, dentro de las múltiples disciplinas que se tratan en las diferentes áreas de conocimiento o materias en las que la LOMLOE organiza el currículo, se ha seleccionado un área transversal como la del Medio ambiente, y dentro de esta, la Sostenibilidad, como subárea, pues además de su importancia en el mundo actual, se trata de un ámbito transversal que se trata, en mayor o menor medida, en los diferentes ciclos y etapas formativas que componen la enseñanza obligatoria.

El PID CLIP_BioLexic se desarrolla en torno a diferentes fases. Cada fase se corresponde con una de sus ediciones. En cada una de las fases se ha focalizado en la aplicación de una o varias metodologías, técnicas o estrategias específicas —según cada caso—, tomando como base el texto o discurso como punto de partida, es decir, la perspectiva contextualista ya mencionada al inicio. A continuación, se presenta, de manera esquemática, las diferentes fases del proyecto, con las metodologías y técnicas que se han priorizado en cada caso, así como con algún ejemplo de alguna de las actividades llevadas a cabo.

Figura 2

Fases del PID CLIP_Biolexic



Nota. Elaboración propia

La primera fase del proyecto, CLIP_BioLexic I, se ha centrado en estudiar el potencial del cuento y del juego como metodologías activas que permiten acercar al alumnado al conocimiento especializado en torno a una temática determinada. El «Aprendizaje basado en cuentos» (Lorenzo y Valverde, 2022) y el «Aprendizaje basado en el juego o ABJ» han sido las metodologías priorizadas.

En la segunda fase del proyecto, CLIP_BioLexic II, se ha experimentado con las técnicas de *storytelling* y *visual thinking* como herramientas didácticas que facilitan el uso activo del vocabulario, mediante la construcción de conocimiento y la reflexión. Asimismo, se ha comenzado también a explorar la radio como recurso para potenciar la capacidad narrativa del alumnado, con el fin de poner en práctica tanto la modalidad oral como la modalidad escrita de la lengua, mejorando así las habilidades, tanto orales como escritas de los y las estudiantes.

En la tercera fase del proyecto, CLIP_BioLexic III, se ha incorporado la IA como herramienta de apoyo para la construcción de historias basadas en la técnica de *storytelling*, la «gamificación» y el «aprendizaje situado» y «experiencial». Asimismo, se ha considerado la inclusión educativa para adaptar los materiales, recursos y propuestas didácticas, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad e inclusión y el Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA.

En cada fase se van añadiendo metodologías, técnicas, recursos nuevos sin menospreciar aquellas metodologías que se hubieran probado en una fase anterior. En todas las fases, se trabaja la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), pues se genera una estrecha colaboración de trabajo entre la facultad y los centros escolares de la zona.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Los primeros resultados en cuanto al uso de las metodologías que se han ido implementado en el proyecto para la enseñanza y aprendizaje del léxico especializado generan un impacto positivo al promover la implicación cognitiva, emocional y social del alumnado. Estas estrategias sitúan al estudiante como protagonista del aprendizaje, favoreciendo la construcción significativa del vocabulario científico-técnico a partir de experiencias auténticas y comunicativas. En este marco, las estrategias narrativas, el Aprendizaje basado en cuentos y el *storytelling* emergen como recursos especialmente valiosos, pues permiten contextualizar las unidades léxicas especializadas dentro de relatos que estimulan la comprensión profunda del significado, la memoria, la conexión emocional y la conexión interdisciplinar. Mediante historias vinculadas al ámbito científico, los estudiantes internalizan el vocabulario especializado con mayor profundidad y retención. Además, se refuerza la capacidad de aplicar estas unidades léxicas en situaciones reales, se incrementa la motivación, y se favorece el pensamiento crítico y la creatividad al analizar conflictos y decisiones presentes en las historias. No obstante, las actividades tradicionales —como el emparejamiento de la definición con la unidad léxica correspondiente, el análisis morfológico, o la práctica de sinónimos y familias léxicas, entre otras— continúan desempeñando un rol complementario esencial, aportando rigor y precisión terminológica. La combinación equilibrada de ambos enfoques potencia un aprendizaje más completo, creativo y transferible.

5. CONCLUSIONES

Todas las metodologías y técnicas que se están poniendo en práctica en el marco del proyecto encajan dentro de una visión contextualista de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, relegando al léxico un papel nuclear. El aprendizaje del léxico en contexto emerge, en este sentido, como una metodología activa, coherente con el modelo de «situaciones de aprendizaje» que promueve la LOMLOE. Dichas situaciones, articuladas en torno a tareas significativas y contextualizadas, permiten al alumnado integrar forma, significado y uso de las unidades léxicas a partir de textos diversos y de prácticas discursivas reales. El contexto actúa así como mediador entre la palabra y la experiencia, de modo que el vocabulario se asimila de forma más profunda, asociado a esquemas de conocimiento, emociones e intenciones comunicativas. Activar el léxico desde el contexto supone, por tanto, impulsar procesos de pensamiento más flexibles y creativos, favoreciendo tanto la competencia lingüística como el desarrollo cognitivo global del aprendiente.

El PID CLIP_BioLexic va dando sus frutos y en cada edición se van aplicando nuevas metodologías y técnicas, ampliándose el número de propuestas, recursos y materiales didácticos, muestras de ejemplos de la producción de los niños y niñas escolares, etc. No obstante, se ha de tener en cuenta el alcance en sí del proyecto, y son varias las necesidades que se han de cubrir a corto, medio y largo plazo. Por numerar algunas, por un lado, se han de ir perfilando las actividades de enseñanza y aprendizaje del léxico para cada una de las diferentes etapas educativas; por otro lado, se han de realizar mediciones sobre la mejora de la

competencia léxica del alumnado; por último, se ha de llevar a cabo un análisis exhaustivo del rendimiento de cada una de las metodologías empleadas, así como de su impacto, de cara a la enseñanza y aprendizaje del léxico. Todo ello con el fin último de arrojar luz sobre el qué y el cómo de la enseñanza y aprendizaje del léxico en entornos escolares.

6. REFERENCIAS

- Battaner, P., & López, C. (2019). Introducción al léxico, componente transversal de la lengua. Cátedra.
- Cabré, M. T. (1999). La terminología: Representación y comunicación. Una propuesta de base comunicativa y otros artículos (Serie Monografías, 3). Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M. T. (1993). La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Editorial Antártida / Empúries.
- Ciapuscio, G. (2003) Textos especializados y terminología. IULA, Universitat Pompeu Fabra.
- Estopà, R. (2021). El diccionario escolar de ciencia: un aliado en el aula. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- Giammatteo, M., & Albano, H. (Coords.). (2009). Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples. Editorial Biblos.
- Hanks, P. (2013). Lexical Anaysis: Norms and Exploitations. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262018579.001.0001>
- Hanks, P. (2009). The Linguistic Double Helix: Norms and Exploitations. En D. Hlaváčková, A. Horák, K. Osolsobě, & P. Rychlý (Eds.), After Half a Century of Slavonic Natural Language Processing (pp. 63-80). Masaryk University, Tribun EU.
- Hanks, P. (1988). Typicality and meaning potentials. En M. Snell-Hornby (Ed.), ZüriLEX'86 Proceedings. Papers read at the Euralex International Congress, University of Zürich, 9-14 September 1986 (pp. 37-48). A. Francke Verlag.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lorenzo, A. B., & Valverde, R. (2022). Aprendizaje Basado en Cuentos. Experiencias en el aula de infantil. Fomentar la lectura desde pequeños. Círculo Rojo.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. <https://bit.ly/40NY96r>
- Nagy, W.; Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning Words form Context. Reading Research Quarterly, Vol. 20, No. 2, 233-253. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press.

HABILIDADES PARA LA VIDA: EL DIÁLOGO COMO EJE TRANSFORMADOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

María Carmen Fernández Tijero¹

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales requieren de profesionales cada vez más versátiles, de forma que puedan adaptarse al cambio de forma ágil, sin menoscabo de su desarrollo productivo. Es por ello por lo que el contexto educativo contemporáneo incorpore distinto tipo de metodologías activas que garanticen la adecuada preparación de la juventud para los retos actuales y futuros. Este estudio presenta las líneas metodológicas de la liga de debate como una forma de trabajo activa en las aulas, en el marco de un proyecto de innovación docente que se viene desarrollando en la Universidad de Valladolid, en colaboración con otras instituciones educativas.

2. DEBATIR: ARGUMENTAR, REFLEXIONAR.

El eje central del proyecto lo constituye la liga de debate que, por definición, se trata de una competición estructurada donde dos equipos defienden posturas opuestas sobre temas controvertidos y actuales (Alexeeva-Alexeev, y Alonso-Campo, 2023). Si bien la definición del concepto básico ya ofrece una apuesta metodológica de gran valor para la educación de nuestros jóvenes, debemos acercarnos a este constructo desde una visión más amplia, permitiendo la inclusión de actividades, dinámicas, estrategias y técnicas de diversa índole que permiten enriquecer la actividad docente, proporcionando un espacio para la práctica activa del pensamiento crítico, la argumentación lógica y la comunicación efectiva (Calderón Patier, 2024).

Contamos con algunos estudios, como el de Facione (2019), que analizan la formación en pensamiento crítico y resaltan que esta habilidad es fundamental para que las personas analicen y evalúen la información de manera efectiva y eficaz para sus tareas. Un sistema educativo que promueva la participación del alumnado en actividades relacionadas con el debate facilita en

¹ Universidad de Valladolid.

gran medida esa formación en pensamiento crítico al requerir que los estudiantes busquen, seleccionen y evalúen evidencias para respaldar sus argumentos, y analicen el discurso del contrario buscando las claves de la comunicación efectiva.

En línea con este argumento, Hargie (2020) pone de manifiesto que, aunque es bien sabido que las habilidades de comunicación son esenciales en el ámbito académico y profesional, no debe ser menos extendida la idea de la práctica de discusiones, diálogo y cualquier tipo de debate mejora significativamente la expresión oral y la escucha activa, habilidades de gran valor en el ámbito profesional y que requieren de su necesaria implementación en el ámbito educativo.

2.1. Comunicación en las aulas

En la era de la información y comunicación hipertextual, un adecuado desarrollo de las competencias comunicativas es más crucial que nunca. Estamos en un mundo interconectado, donde la información fluye constantemente, la realidad cambia velozmente y, por ello, la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva y de interpretar los mensajes recibidos se vuelve esencial. Este axioma no se cumple solo en el ámbito laboral y/o profesional, sino que constituye un componente central del proceso de formación del individuo. Y en este aspecto, el debate se revela como una técnica de aula que enseña a los estudiantes a argumentar y, al mismo tiempo, les proporciona las herramientas necesarias para pensar de manera estructurada.

Este enfoque se alinea con las teorías de Vygotsky (1995), quien ya enfatizó la importancia del lenguaje como mediador en el desarrollo cognitivo. Según Vygotsky, a través de la interacción verbal y el intercambio de ideas, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. El debate permite a los estudiantes organizar sus pensamientos de manera lógica, lo que resulta en una comunicación clara y efectiva. Entre otros, el teórico de la argumentación Stephen Toulmin (2003) expone cómo la capacidad de estructurar argumentos de manera coherente es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en todos los contextos, especialmente en las situaciones cotidianas. Las actividades cercanas al debate fomentan que la persona aprenda a presentar sus ideas de manera persuasiva, utilizando evidencias y razonamientos sólidos, y estructurando su argumentación a través de los procesos de selección, anticipación, inferencia e interpretación de forma consciente y razonada.

Otro aspecto que los estudiosos revelan fundamentales en el debate es que el aprendizaje a través de las actividades de interacción oral en debate trasciende las paredes del aula y se aplica en múltiples contextos de la vida cotidiana, no se limita, por tanto, a los debates públicos, políticos, sino que se extiende hasta ámbitos más personales, como el académico y el profesional, recogido ya en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2022). Como defienden Fisher y Frey (2016), aprender a debatir no solo mejora las habilidades comunicativas, sino que también prepara a los estudiantes para participar activamente en la sociedad. De hecho, las habilidades de comunicación adquiridas a través del debate son altamente valoradas en el mercado laboral. La capacidad de presentar ideas de manera clara y

convinciente es fundamental en entornos laborales donde la colaboración y la toma de decisiones son esenciales.

2.2. Capacidades educativas

El debate en el aula no es solo una forma de diálogo controlado, si bien ya dicha actividad cuenta con múltiples beneficios formativos; el debate como metodología de trabajo supone una forma de aprendizaje activo que impacta en el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado, en todos los niveles educativos.

Entre los principales beneficios cognitivos y académicos, los estudios resaltan:

- Desarrollo del pensamiento crítico: El debate obliga a analizar información, contrastar fuentes, detectar falacias y justificar posiciones, lo que conlleva necesariamente mejoras significativas en habilidades de pensamiento crítico y en procesos cognitivos de orden superior (Cuervo Valencia et al., 2023).
- Mejora de la argumentación y la escritura: La preparación de un debate exige estructurar tesis, argumentos y contraargumentos, lo que repercute en una mejor organización del discurso oral y escrito. Delgado (2018) subraya que el debate académico favorece la argumentación rigurosa y la retórica, alejándose de la mera «contienda de opiniones».
- Rendimiento académico y motivación: Investigaciones recientes como la de García Rodríguez (2025) indican que la metodología de debate, como técnica de enseñanza-aprendizaje, potencia habilidades cognoscitivas y académicas, y aumenta la implicación del alumnado en la materia, lo que se traduce en mejores resultados y mayor persistencia en las tareas.

A estas ventajas se añaden también beneficios comunicativos y socioemocionales, como la mejora de la claridad expositiva, el uso del lenguaje académico y la capacidad de adaptar el discurso al auditorio, aumentando también la seguridad a la hora de hablar en público, controlando los nervios escénicos y construyendo así su personalidad comunicativa pública. La escucha activa, la empatía y el respeto por opiniones diferentes se refuerza necesariamente al tener que escuchar con atención, responder de forma directa y atender otras perspectivas. La participación en el debate fomenta las habilidades de trabajo en grupo: coordinación y responsabilidad compartida (Galera, 2023). Esta metodología ayuda a conectar la conciencia crítica y el compromiso social con el desarrollo de las habilidades comunicativas, algo fundamental para avanzar hacia un desarrollo sostenible. Estos aspectos no solo son coherentes entre sí, sino que también se alinean con los ODS (Naciones Unidas, 2015) que promueven sociedades inclusivas y pacíficas: en concreto, se aprecian más directamente trabajados en estas habilidades el ODS 4: Educación de calidad y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

En conclusión, la comunicación es un pilar fundamental en la educación que debe ser cultivado y promovido a través de metodologías activas como el debate. Fomentar estas competencias no solo prepara a los estudiantes para el éxito académico, sino que también les

dota de las habilidades necesarias para ser ciudadanos comprometidos y participar de manera efectiva en la sociedad (Poyatos-Jiménez, Morales Marín y Marín Rives, 2018).

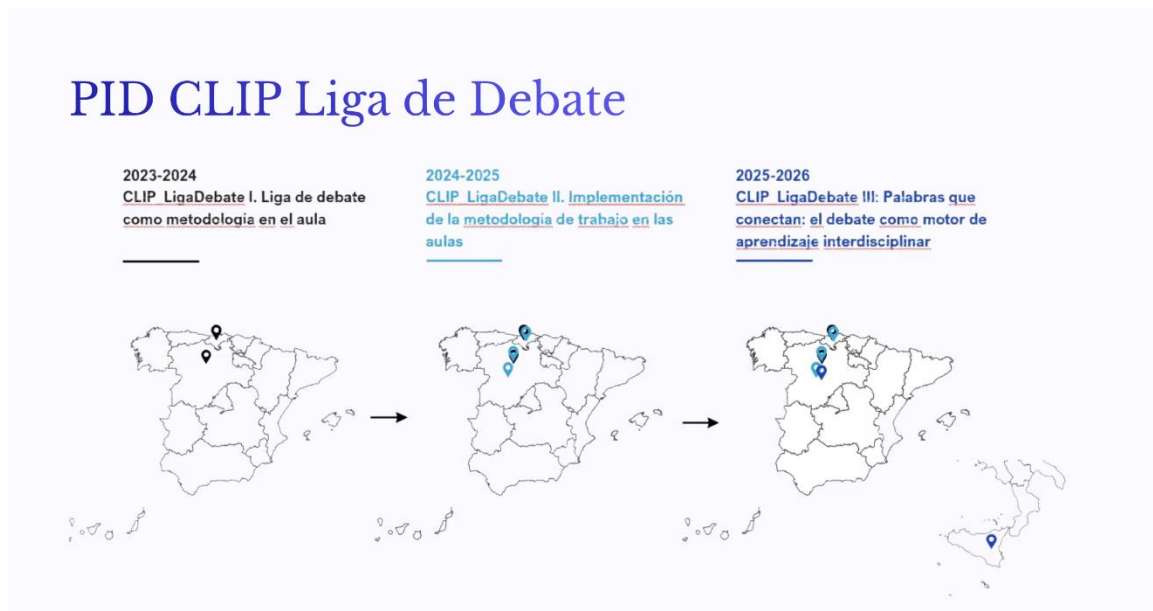
3. INNOVACIÓN DOCENTE: PROYECTOS

La sociedad requiere de individuos capaces de comunicarse en diversos registros y contextos, y es deber del sistema educativo formar a los individuos en la adquisición de esas competencias. Pero aún más en los formadores de distintas etapas educativas, son ellos quienes deben hacer real esa formación en habilidades comunicativas en los entornos cada vez más diversos de nuestras sociedades. En esta línea, partiendo de las bases epistemológicas y pedagógicas que hemos presentado, se diseña un proyecto de innovación docente que arranca en el curso 2023/2024 con el objetivo de diseñar, probar y, finalmente, aplicar una metodología de trabajo de las habilidades comunicativas que permita potenciar el desarrollo de dichas competencias de una forma activa partiendo de los intereses y contextos de los estudiantes de los Grados en Educación. Aseguramos así que la implicación del estudiantado se convierta en un elemento esencial y positivo para la adquisición de una forma de trabajo y de las habilidades sobre las que se focaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la interiorización de la metodología y el desarrollo de las habilidades comunicativas que esta conlleva se logra la correcta implementación en las aulas de diversas etapas educativas en las que estos profesionales (estudiantes aún) desarrollarán su ejercicio profesional.

Figura 1

Evolución del Proyecto de Innovación Docente de 2023 a 2026



Nota. Elaboración propia

Como muestra la Figura 1, el proyecto ha ido creciendo, integrando no solo alumnado y profesorado universitario: Universidad de Valladolid, Campus de Palencia y Universidad de Cantabria en el PID *CLIP_LigaDebate I. Liga de debate como metodología en el aula*, curso 2023/2024; profesorado y alumnado de centros de Educación Primaria y Secundaria y Bachillerato en sendas comunidades autónomas en el PID *CLIP_LigaDebate II. Implementación de la metodología de trabajo en las aulas* en el curso 2024/2025; y ampliando a profesorado y alumnado de otros centros de la propia Universidad de Valladolid, un mayor número de centros de Educación Primaria y Secundaria y la internacionalización del actual *CLIP_LigaDebate III. Palabras que conectan: el debate como moto de aprendizaje interdisciplinar*, con la inclusión de la Università degli Studi di Catania, con docentes que ya estaban trabajando el debate en sus aulas y hemos conectado con dinámicas compartidas e inquietudes comunes (Mulè y Gulisano, 2024). Este crecimiento ha requerido también que la coordinación del proyecto sea en colaboración entre dos profesionales del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Cristina Gabriela Chirila y la autora de este texto.

Figura 2

Actividad desarrollada en la Università degli Studi di Catania en el contexto del PID en noviembre de 2025 por parte de las coordinadoras del proyecto.



Nota. Elaboración propia

Este crecimiento no se da solo en el aspecto geográfico, sino también disciplinar, apostando por la integración de diversas disciplinas que, desde su ámbito de actuación, enriquecen el proyecto y contribuyen a la consecución de los objetivos marcados: contamos con profesionales expertos en disciplinas lingüísticas (Didáctica de la lengua y la literatura, Lengua inglesa, Lenguas clásicas), profesionales del ámbito de las ciencias (Estadística, Empresariales, Sociología, Pedagogía), docentes de diversas especializaciones pedagógicas (Inglés, Economía, Literatura, Audición y lenguaje, Pedagogía Terapéutica), y en este último curso se ha

incorporado un docente del área de música. Este amplio abanico de las especialidades de conocimiento de los profesionales que participan en el proyecto permite contar cada año con una variedad de actividades de índole versátil, que se pueden adaptar a cada nivel educativo y las necesidades de cada grupo.

Además de realizar debates y liga de debate en las aulas, el trabajo de las habilidades lingüísticas y la estructuración del discurso y del pensamiento se lleva a cabo en todos los niveles educativos, gracias a este amplio abanico de profesionales implicados, trabajando desde la Educación Infantil los ritmos, silencios, selección de léxico, identificación de conceptos, pasando por actividades de expresión oral más pura como la participación en la radio escolar, desarrollo de *storytelling* con y sin Inteligencia Artificial en Primaria, Liga de Debate provincial y regional a nivel de Bachillerato, y todo tipo de estrategias comunicativas, desde las más individualizadas hasta la realización de liga de debate completa entre el alumnado universitario.

Todo ello ha llevado al proyecto a proponer la creación de una microcredencial que pueda estar disponible en el próximo curso para que estas dinámicas de formación y mejora de la estructura de pensamiento y discurso sea accesible a mayor número de profesionales y estudiantes. Esto no es óbice para que el proyecto continúe creciendo y diversificando las actividades y proyectos con los que también colabora.

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA LIGA DE DEBATE EN LAS AULAS

Para lograr la implementación de una Liga de Debate en un aula debemos tener en cuenta una serie de aspectos clave y elaborar la documentación específica previa que garanticen el correcto desarrollo y el adecuado desempeño de todos los participantes. Destacamos los siguientes puntos clave para esta correcta implementación que asegure el éxito comunicativo, competencial y didáctico de este constructo:

- Selección Temática Estratégica: Es fundamental elegir temas que sean relevantes y controvertidos, que guarden una estrecha relación con el ámbito de desarrollo de las personas que participan. Esta selección debe asegurar, además en nuestro ámbito académico, una conexión con los objetivos de aprendizaje establecidos, diseñados de forma clara para facilitar un debate significativo y contextualizado.
- Capacitación Docente Especializada: La formación del profesorado es esencial para garantizar el éxito de la Liga de Debate. Los docentes deben conocer técnicas de moderación, facilitación y evaluación de las situaciones comunicativas orales, tan diferentes de las acostumbradas situaciones comunicativas escritas en forma de informes, ensayos y textos escritos con otro fin que no es persuadir. Es necesaria, por tanto, una adecuada preparación a los docentes que les dé seguridad en su papel de guías y jueces/árbitros del proceso.
- Diseño consciente de la evaluación: El diseño de rúbricas claras y detalladas es crucial para la evaluación tanto formativa como sumativa. Estas rúbricas deben incluir criterios objetivos y transparentes que faciliten la valoración del desempeño de los estudiantes.

En este punto, es relevante considerar la figura del juez y árbitro, quienes deben ser imparciales y estar bien entrenados, para los que se deben diseñar rúbricas precisas y sencillas en su aplicación, pues la comunicación oral se caracteriza por la fugacidad del discurso.

- Cultura de Respeto y Equidad: como hemos visto, el fomento de una cultura de respeto y equidad es una de las bases de esta actividad dialógica (Dipta et al., 2023). Se debe promover la participación equitativa, la escucha activa y el respeto absoluto por la diversidad de opiniones en el aula. Un ambiente inclusivo y seguro permitirá a los estudiantes expresarse sin temor y contribuir de manera significativa al debate.

La preparación de estos y otros aspectos previos y el control del desarrollo del debate en las aulas constituye un esfuerzo añadido al profesorado participante, que se ve recompensado tras la experiencia, que enriquece tanto al estudiantado como el profesorado y al resto de integrantes de cualquier situación comunicativa en la que estos interactúen.

5. CONCLUSIONES

El análisis del concepto Liga de debate como metodología de trabajo en las aulas muestra que la integración de todo tipo de debate, cuando se integra de forma planificada en las aulas, logra alto impacto en la formación del individuo: mejora el pensamiento crítico, la argumentación, la comunicación oral, la motivación, las habilidades sociales y la formación ciudadana. No estamos, por tanto, ante una actividad extracurricular que complemente la formación reglada, sino que esta metodología alcanza los objetivos de formación de una forma coherente con los enfoques por competencias y con la idea de una educación que forme personas capaces de pensar, dialogar y participar en sociedades complejas.

Se erige, así, en una de las claves en innovación educativa, acercando los Objetivos de Desarrollo Sostenible a las áreas diarias del ámbito educativo, abriendo dicho ámbito al espacio externo a las aulas, logrando así un espacio educativo dinámico que invita a la mejora continua y la integración de diversas habilidades y actividades que se integran así en el vasto concepto de innovación educativa donde el sistema educativo participa de forma real en la vida social y la vida social entra en las aulas.

6. REFERENCIAS

- Alexeeva-Alexeev, I., & Alonso-Campo, M. A. (2023). Liga de Debate como herramienta emergente para el aprendizaje cooperativo: análisis empírico de la mejora de competencias en enseñanza superior. En H. Losada y A. Osuna (Eds.), *Innovación educativa y formación docente*. Dykinson.
- Calderón Patier, C. (2024). El debate como metodología docente potenciadora de competencias y resultados de aprendizaje transversales. *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 19-37. <https://doi.org/10.17561/ree.n1.2024.8178>

- Consejo de Europa (2022). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- Cuervo Valencia, J. A., Garcés Arboleda, A. M., Castaño Serna, D. M., & Tovar Valderrama, V. M. (2023). Impacto de la metodología de debate como técnica de enseñanza-aprendizaje en población universitaria. *El Ágora U.S.B.*, 23(1), 225-243 <https://doi.org/10.21500/16578031.5177>
- Delgado Reverter, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 48(2), 123-139. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8336>
- Dipta, D., Haikal, M., Nuraini, E. I., Virgiyanti, D. F., Fachriza, A., Mahastu, P. J., & Ramadhani, A. (2023). Debating as a Systematic Teaching Technique to Promote HOTS (Higher Order Thinking Skill). *English Teaching Journal: A Journal of English Literature, Linguistics, and Education*, 11(2), 82–88. <https://doi.org/10.25273/etj.v11i2.17838>
- Facione, P. A. (2019). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/resources/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts>
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K–12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin. <https://us.corwin.com/en-us/nam/visible-learning-for-literacy-grades-k-12/book245708>
- Galera, M. C. (2023). El debate en el aula: Cómo fomentar el pensamiento crítico y la argumentación en los estudiantes. *Blog de Crea Literatura*. https://crealiteratura.com/el-debate-en-el-aula-como-fomentar-el-pensamiento-critico-y-la-argumentacion-en-los-estudiantes/?utm_source=openai
- García Rodríguez, S. (2025). *Potenciando el aprendizaje: beneficios del debate y la oratoria en el currículo escolar*. <https://www.centroestudioscastilla.com/potenciando-el-aprendizaje-beneficios-del-debate-y-la-oratoria-en-el-curriculo-escolar>
- Hargie, O. (2020). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003182269>
- Mulè, P., & Gulisano, D. (2024). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Studium. <https://www.edizionistudium.it/prodotto/insegnante-tra-innovazione-didattica-e-processi-inclusivi>.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/40NY96r>
- Poyatos-Jiménez, F., Morales Marín, F. y Marín Rives, L. (2018). El debate como metodología de aprendizaje y de mejora en la interacción con los estudiantes. En C. Guerrero Romera y P. Miralles Martínez (Coords.), *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 67-74). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/items/8b4d1e3c-5f2e-4c3b-9c2a-0c4b6c6e3c2f>
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>

Vygotsky, L. S. (1995). *La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (A. B. F. de la Fuente, Trad.). Ediciones Akal.

METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DEL FUTURO DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Margarita Robles-Gomez¹

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un notable aumento de publicaciones relacionadas con la innovación educativa y el empleo de metodologías activas en todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, muchas de estas publicaciones se vinculan con la incorporación de herramientas digitales y de la inteligencia artificial en las aulas. Sin embargo, los estudios centrados específicamente en el desarrollo de la competencia y de las habilidades comunicativas a partir de la innovación educativa y del empleo de metodologías activas siguen siendo relativamente escasas. Esta tendencia se acentúa aún más en el caso de las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa en el profesorado, especialmente en caso de los docentes de lenguas extranjeras (LE).

Resulta llamativa esta escasez de publicaciones si se considera que los seres humanos somos seres sociales y la comunicación forma parte esencial de nuestra vida diaria. En este sentido, el desarrollo de habilidades comunicativas constituye un aspecto fundamental en el ámbito educativo (Bravo-Molina, 2023), ya que se trata de un elemento clave para el logro de una didáctica eficaz (Martín Vegas, 2018). De hecho, una comunicación docente adecuada puede desempeñar un papel de liderazgo en el aula y ejercer una influencia significativa en el alumnado (De Lucas, Caballero Julia y Diego-González, 2025).

La competencia comunicativa abarca tanto comunicación verbal (oral y escrita) como la no verbal. No obstante, en el trabajo se presta especial atención a la comunicación oral. En este sentido, resulta evidente que el profesorado necesita desarrollar habilidades que le permitan

¹ Universidad de Valladolid.

comunicarse de manera eficaz, empatizar con el alumnado, motivarlo y favorecer su desarrollo intelectual mediante un discurso bien articulado, coherente y adecuadamente adaptado a las características del estudiantado.

Para ello, la formación de futuros docentes en estrategias que contribuyan al desarrollo de una competencia comunicativa profesional integral resulta fundamental para garantizar una enseñanza eficaz, capaz de implicar al alumnado y fomentar su motivación hacia el aprendizaje.

En el caso específico que se presenta en este trabajo, los futuros docentes de LE o que desempeñarán su labor en contextos bilingües deben ser capaces de articular un discurso en la LE que integre de manera adecuada la competencia lingüística, la comunicativa y la discursiva, adaptándolo al estudiantado de primaria. En este sentido, la hipótesis del *input* de Krashen (1982) cobra relevancia en este contexto educativo formal, al subrayar la importancia de ofrecer al alumnado un aducto lingüístico comprensible y adecuado a su nivel de competencia.

2. MÉTODO

2.1. Contexto y muestra

En la mención de Lengua Extranjera (inglés) del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación del Campus «La Yutera» (UVa), el alumnado realiza prácticas en un centro educativo. Las asignaturas implicadas en esta experiencia formativa corresponden a la mención de lengua extranjera (inglés): Fundamentos Bilingües (4.º curso), Metodología de la LE (4.º curso) y Didáctica de la LE (3.º curso).

Estas prácticas se desarrollan en contextos reales con alumnado de educación primaria dividido en sus correspondientes ciclos; el diseño de los talleres sigue el enfoque CLIL y el método científico. Desde la universidad el estudiantado universitario escoge temas del currículo de Educación Primaria de *Natural Science* o *Social Science* y, durante los talleres, el aprendizaje se estructura en torno a las diferentes fases del método científico, en las que se llevan a cabo experimentos que incluyen procesos de observación, formulación de preguntas, hipótesis, experimentación, análisis y extracción de conclusiones. El objetivo de esta propuesta es que el estudiantado «aprenda haciendo» (Dewey, 1950) y generen aprendizajes significativos (Ausubel, 1960).

Este tipo de prácticas contribuye, además, a sentar las bases de la identidad docente a partir de la experiencia directa en el aula y del desarrollo del empoderamiento profesional del futuro docente (Fandiño-Parra, 2017). Estudios previos, como el de Pérez Valverde y Ruíz Cecilia (2014), han analizado la formación de la identidad docente a partir de la narrativa; sin embargo, la propuesta que aquí se presenta se orienta hacia la construcción de la identidad docente mediante la práctica docente en aula.

En cuanto a la muestra participante, el número de estudiantes universitarios/as que intervinieron en la propuesta y que respondió a la encuesta fue 28, entre hombres y mujeres, pertenecientes a la mención de Lengua Extranjera de los grados de Educación Primaria y del Doble Grado.

El número de talleres organizados por este grupo de estudiantes fue de doce, distribuidos en dos semestres diferentes: el segundo semestre del curso 2024-2025 y el primer semestre del 2025-2026.

2.2. Instrumentos y procedimientos

El modelo metodológico sobre el que se fundamenta esta investigación se articula a partir de un enfoque analítico centrado en el estudio de bibliografía especializada sobre los diferentes aspectos abordados en este trabajo. Asimismo, se adopta una metodología de carácter cuantitativo y cualitativo basada en la aplicación de un cuestionario dirigido al estudiantado participante en la experiencia formativa.

La encuesta se estructura en cuatro bloques temáticos bien diferenciados: nivel e *input* del discurso, retos a la hora de organizar el discurso, método científico y uso del inglés, aula universitaria y fomento de estrategias.

En este trabajo se presta atención a dos de estos bloques:

- el método científico y el uso de inglés,
- los retos a la hora de organizar el discurso.

A través de las preguntas planteadas en el cuestionario, centradas en la experiencia práctica del alumnado a la hora de diseñar su discurso para el desarrollo de su intervención durante los talleres y para la presentación de las diferentes fases del método científico que estructuran dichas actividades, se pretende promover una reflexión por parte del estudiantado sobre su propia intervención docente. Esta reflexión se plantea desde una perspectiva tanto holística como analítica de su actuación en el aula.

El análisis del discurso docente reviste especial interés, ya que los resultados indican que, desde una perspectiva global, los estudiantes no parecen percibir dificultades significativas en la organización de su discurso. Sin embargo, cuando los datos se examinan desde un enfoque más analítico, emergen determinadas debilidades discursivas que ponen de manifiesto la necesidad de seguir reforzando esta dimensión en la formación inicial del profesorado.

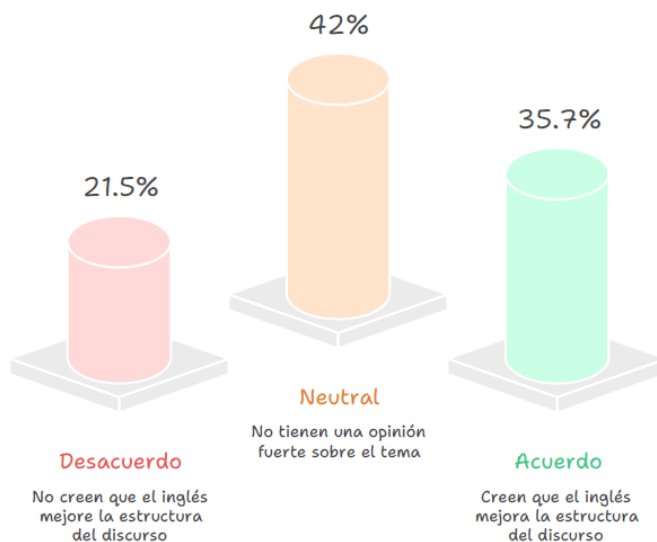
3. RESULTADOS

Tras la aplicación del cuestionario al alumnado implicado en la investigación, se procede al análisis de los resultados con el objetivo de comprender cómo perciben los futuros docentes la construcción y uso del discurso en la lengua extranjera adaptado al nivel del estudiantado de educación primaria durante los talleres. Cabe recordar que el docente es la imagen de la lengua extranjera y que debe emplear los diferentes aspectos que compone la competencia comunicativa correctamente, así como estructurar un buen discurso y adaptarlo al nivel de la audiencia, por lo que se requiere una selección correcta del *input*, así como la correcta estructuración gramatical de las ideas.

En cuanto a los datos relacionados con el bloque «método científico y uso del inglés» la Figura 1 refleja los datos:

Figura 1

Emplear el inglés como lengua vehicular me ayuda a estructurar mejor el discurso con el método científico



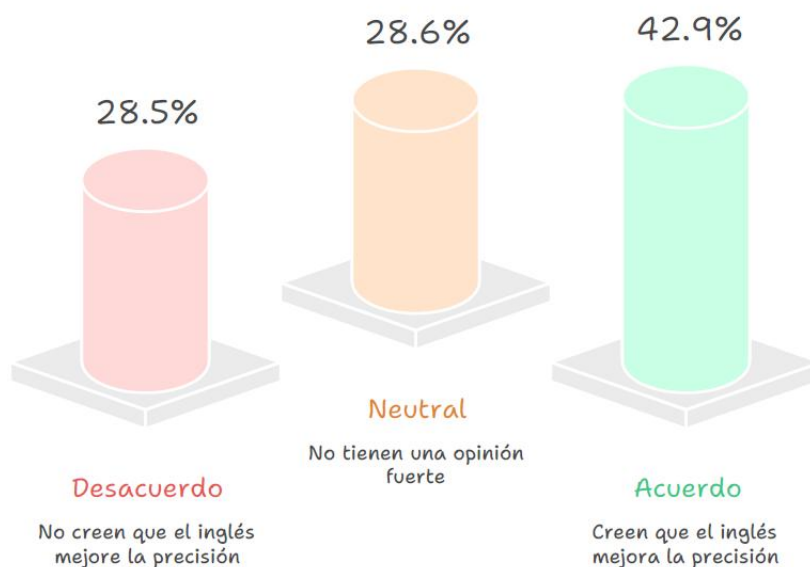
Nota. Figura creada con Napkin IA

Según refleja la imagen, los resultados demuestran que, aunque existe una tendencia positiva del 35,7 % frente al 21,5 % que muestran su desacuerdo. No se debe obviar que el 42 % de los encuestados adopta una postura neutral. Este dato sugiere que no hay una clara percepción del beneficio estructurador de este método en la organización del discurso docente. Por otra parte, no debe descartarse que el nivel de inglés de los informantes influya en la percepción de los efectos positivos de esta estructura.

En cuanto a la segunda pregunta de este bloque, la Figura 2 muestra los siguientes resultados:

Figura 2

Emplear el inglés como lengua vehicular con el método científico me ayuda a ser más preciso y claro a la hora de dar explicaciones



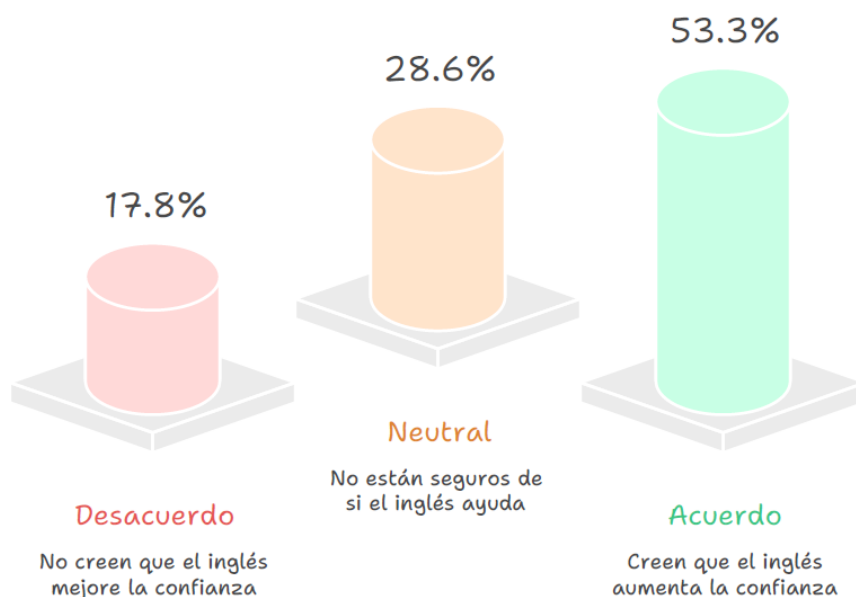
Nota. Figura creada con Napkin IA

Los datos reflejan una postura más equilibrada, ya que el 42,9 % se muestra de acuerdo con la pregunta, el 28,5 % está en desacuerdo y el 26,5 % manifiesta cierta neutralidad. Estos porcentajes indican que la precisión y la claridad en el discurso docente podría relacionarse con la competencia lingüística en la lengua extranjera más que en el uso del método científico como estrategia para organizar el discurso.

Respecto a la pregunta 3 de este bloque, los datos se reflejan en la Figura 3:

Figura 3

Emplear inglés como lengua vehicular con el método científico me ayuda a incrementar mi confianza a la hora de hablar inglés



Nota. Figura creada con Napkin IA

Los datos sobre esta afirmación parecen confirmar que incrementa su confianza al hablar en la lengua extranjera con un porcentaje del 53,3 %, frente a un 17,8 % que se muestra en desacuerdo, y un 28,6 % que adopta una postura neutral. Estos resultados muestran que esta práctica en contextos educativos reales favorece el desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera.

En lo que respecta a los retos asociados a la organización del discurso en la lengua extranjera (inglés), los resultados del estudio muestran una realidad compleja que puede dar respuesta a los datos del bloque anterior, tal como se reflejan en la Figura 4:

Figura 4

Retos a la hora de organizar el discurso

Reto	Totalmente en desacuerdo y desacuerdo	Neutro, de acuerdo, totalmente de acuerdo
Inseguridad	78,6%	21,4%
Explicar conceptos	50%	50%
Pronunciación	39,3%	60,7%
Estructuras gramaticales	37,5%	89,3%
Uso de recursos visuales	3,6%	96,5%
Apoyo discurso + CNV	4,2%	92,8%
Reformular ideas	N/A	53% (De acuerdo) + 46,4% (Totalmente de acuerdo)

Nota. Figura creada con Napkin IA

En cuanto a «me siento inseguro/a porque pienso que mi nivel de inglés no es suficiente alto para impartir los talleres», el 78,6 % se muestra en desacuerdo con la idea, frente a una postura del 21,4 % que manifiesta sentirse neutral o en desacuerdo. De estos datos se concluye que la experiencia práctica ayuda a generar una percepción general de seguridad en el discurso docente.

Sin embargo, cuando las afirmaciones presentadas son más concretas, aparecen las dificultades. Ante la afirmación «me resulta difícil explicar conceptos de manera clara y concisa» comienzan a observarse las discrepancias: el 50 % de los encuestados manifiesta desacuerdo con la afirmación, mientras que el otro 50 % se sitúa en posición neutral o de acuerdo. Estos resultados muestran que existen diferencias significativas entre los participantes, posiblemente relacionadas con el nivel de competencia lingüística o con la capacidad para simplificar y adaptar contenidos al nivel del alumnado.

Respecto a la afirmación «pienso que mi pronunciación afecta a la hora de mantener la atención del alumnado», el 39,3 % manifiesta desacuerdo con la idea de que este aspecto represente una dificultad, mientras que un alto porcentaje 60,7 % se muestra neutral o de

acuerdo, por lo tanto, este aspecto es percibido como un reto relevante en la comunicación oral en la lengua extranjera.

En relación con la afirmación «intento emplear estructuras gramaticales para que el alumnado me entienda mejor», los resultados muestran una postura neutral o de acuerdo con un porcentaje del 89,3 % frente a un 37,5 % que se inclina por mostrar desacuerdo. Estos resultados muestran una preocupación por que el alumnado receptor siga las instrucciones.

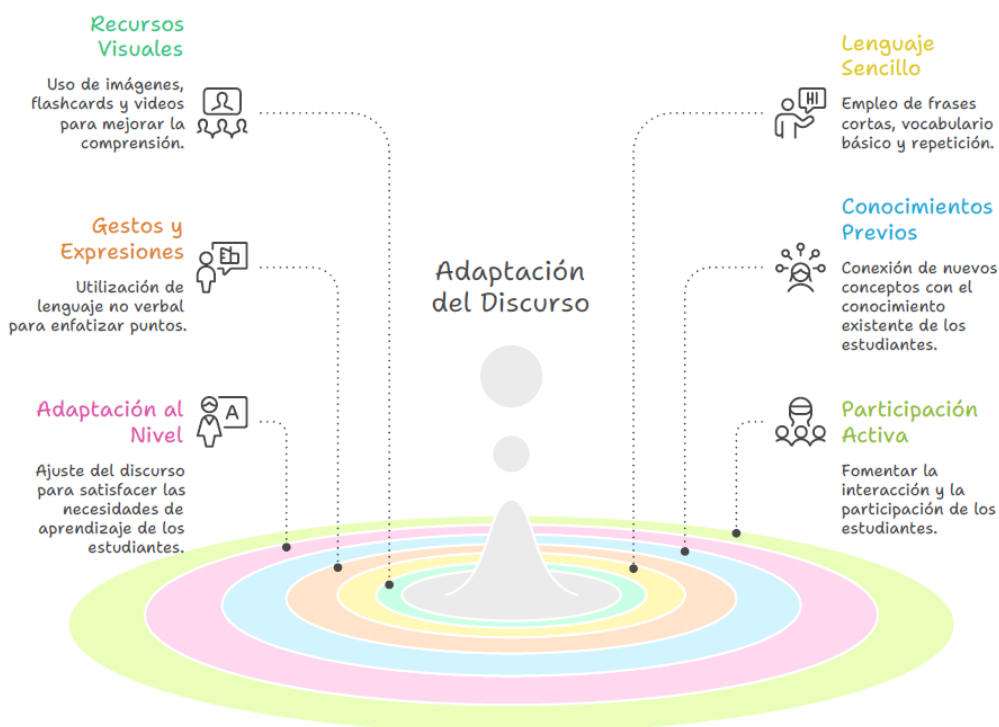
Respecto a la afirmación «en mis intervenciones, a veces, incluyo recursos visuales si es necesario para apoyar mi discurso oral», los resultados muestran una valoración muy positiva del apoyo visual, ya que el 96,5 % del alumnado se sitúa entre posiciones neutrales y de acuerdo en su utilización, lo que evidencia la relevancia de estos elementos como apoyo para facilitar la comprensión docente. Los resultados de la afirmación «para apoyar mi discurso oral incluyo la comunicación no verbal a través de gestos, cambios de tono de voz, miradas, etc.», se mueven en la misma línea que la afirmación anterior, el 92,8 % reconoce utilizar la combinación del discurso oral y el apoyo de la comunicación no verbal. De esta manera, queda patente la importancia de los recursos paralingüísticos en la enseñanza del idioma extranjero.

Por último, ante la afirmación «cuando me doy cuenta de que el alumnado no entiende mis explicaciones, reformulo las ideas», el 53 % del alumnado afirma estar de acuerdo y el 46,4 % se muestra totalmente de acuerdo.

En conclusión, a pesar de que los resultados sugieren que persisten ciertos desafíos vinculados a cuestiones relacionadas con la competencia lingüística y el discurso en la lengua extranjera, el alumnado percibe un nivel alto de seguridad en su intervención docente. Al mismo tiempo el empleo de estrategias comunicativas (Figura 5) surge como un elemento clave para facilitar la comprensión y eficacia comunicativa en el aula.

Figura 5

Estrategias para adaptar el discurso al nivel de Educación Primaria



Nota. Figura creada con Napkin IA

4. DISCUSIÓN

La investigación se encuentra en una fase inicial y los resultados proceden de una muestra reducida compuesta por 28 estudiantes del Grado en Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera. No obstante, los datos revelan que, aunque los informantes son conscientes de la necesidad de adaptar su discurso y de emplear diversas estrategias para facilitar la comprensión del alumnado, esta continúa siendo una de las competencias más retadoras dentro del proceso de formación del profesorado de LE.

Según Fandiño-Parra (2017), la formación del profesorado de lenguas extranjeras debe centrarse en «trabajar saberes, habilidades y actitudes» que permitan desarrollar una competencia comunicativa capaz de adaptarse a distintos contextos y metodologías. En el caso analizado, si bien la práctica activa favorece a la construcción de identidad docente, este proceso también convive con desafíos importantes entre los que destacan la inseguridad personal, la percepción limitada del nivel lingüístico y las dificultades discursivas.

Los resultados reflejan, asimismo, que la aplicación del método científico durante el desarrollo de las actividades les ayuda a ganar confianza en sí mismos debido al uso permanente de la lengua extranjera, ayudándoles a reflexionar sobre su discurso. Sin embargo, por otra parte, para algunos de ellos este proceso resulta complejo, ya que simultáneamente tienen que familiarizarse con el contenido de la asignatura. En consecuencia, durante la impartición de las

sesiones tienden a centrar su atención en no olvidar la terminología específica de la asignatura, lo que en ocasiones provocan que releguen a un segundo plano la adaptación del nivel de la LE empleado al nivel del alumnado meta.

Como señala Martínez (2011), los docentes de LE en formación necesitan una sólida preparación pedagógica y didáctica que les permita adecuarse a la realidad del aula y a la particularidad de su alumnado y, así, desarrollar una relación empática con este, tal y como también apuntan los trabajos de Martín Vegas (2018) o De Lucas, Caballero Julia y Diego-González (2025). Por tanto, la formación eficaz del profesorado requiere evolucionar desde el desarrollo de una competencia lingüística general hacia la construcción de una competencia comunicativa integral contextualizada y flexible. Dicha competencia debe apoyarse en un repertorio estratégico robusto que genere confianza al futuro docente y le permita gestionar con eficacia las dinámicas reales del aula bilingüe o de la lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación incipiente demuestran la importancia de integrar experiencias prácticas en contextos reales en la formación inicial del futuro profesorado de lenguas extranjeras. Estas prácticas les ayudan a desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real y con un perfil de alumnado como el que trabajarán profesionalmente en el futuro. El uso del inglés como lengua vehicular en esta tipología de propuesta con un enfoque CLIL y un método científico parece contribuir positivamente en la adquisición de una mayor confianza del futuro docente a la hora de emplear un idioma extranjero.

No obstante, los datos recogidos también evidencian que la relación entre el método científico y la organización del discurso docente no siempre es percibida de forma clara por el alumnado. La presencia de un alto porcentaje de respuestas neutrales indica que es necesario un mayor esfuerzo y acompañamiento formativo para que el estudiantado universitario identifique los aspectos positivos de esta metodología a la hora de organizar el discurso en la lengua extranjera.

Por otra parte, un número importante de encuestados no manifiesta tener inseguridad a la hora de intervenir en el aula utilizando el inglés. Sin embargo, los datos reflejan ciertas dificultades con determinados *ítems* como el de la pronunciación. Asimismo, los resultados demuestran que ante las posibles adversidades pedagógicas que se presentan en el aula, el futuro profesorado recurre a estrategias comunicativas como el uso de recursos visuales o la reformulación de ideas, lo que le facilita al alumnado de primaria la comprensión de la intervención didáctica, y además contribuye a la mejora de la eficacia comunicativa en el aula.

En resumen, este estudio promueve modelos formativos universitarios que combinen la reflexión teórica con la práctica en contextos reales, lo que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa integral en el futuro docente de lenguas extranjeras. Por último, como

se ha mencionado anteriormente, es una investigación en fase inicial y con un número reducido de informantes, por lo que resulta evidente continuar indagando en esta línea.

6. REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Bravo-Molina, A. (2023). La comunicación como herramienta fundamental en la interacción docente-familia: análisis documental de avances y perspectiva en Colombia. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(E2), 255-278.

<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/nE2/208>

De Lucas, M., Caballero Julia, D., & Diego-González, A. (2025). Futuros docentes y competencia comunicativa. Una revisión sistemática de la literatura [Prospective Teachers and Communicative Competence. A systematic Review of the Literature]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 187-214. <https://doi.org/10.14201/teri.31935>

Dewey, J. (1950). *Las escuelas del mañana*. Losada.

Fandiño-Parra, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 22(3), 122-143. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.22.232>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Editorial Síntesis.

Pérez Valverde, C., & Ruíz Cecilia, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios. Revista de investigación social*, 11(24), 215-234.

EL MAPA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ESTUDIO DEL ESPACIO Y EL OBJETO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Miguel Alonso Rojo¹

1. INTRODUCCIÓN

Con la elaboración de este artículo, nos proponemos realizar un estudio acerca del uso que se hace en la actualidad, de los elementos cartográficos en las aulas de Educación Secundaria de España, referente a la asignatura de Geografía e Historia. En este caso, nos centraremos en el análisis de fuentes cartográficas originales, que abordan la construcción de la concepción del mundo a lo largo de la Edad Media. A raíz de los viajes de descubrimientos realizados por la corona española y portuguesa a lo largo de los siglos XV y XVI, las fuentes cartográficas reflejarán una nueva realidad en el Nuevo Mundo, denominado como América. En primer lugar, pretendemos que los alumnos trabajen con fuentes históricas originales, con el objetivo de que comiencen a desarrollar su pensamiento histórico, además de fomentar su capacidad de observación e interpretación del espacio, en este caso, tanto del continente americano como del ámbito asiático de comienzos de la Edad Moderna.

En segundo término, abordaremos una revisión del currículo de Educación Secundaria, en este caso, con todo lo relacionado con el espacio, y su aplicación en el uso de fuentes cartográficas. Para posteriormente, relacionarlo con el contenido de la asignatura de Geografía e Historia, ver que cursos de la etapa afecta, y desvelar donde se hace referencia al estudio de la Edad Media y los viajes atlánticos emprendidos por las potencias ibéricas en las décadas finales del siglo XV. Por último, propondremos la realización de actividades de aprendizaje manipulativo y vivencial, mostrando fuentes cartográficas primarias a los discentes.

¹ Universidad de Valladolid

2. MÉTODO

La redacción de este trabajo tiene como objetivo realizar un estudio del mapa como recurso didáctico para el análisis del espacio en la Educación Secundaria, así como su presencia en la asignatura de Geografía e Historia en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para abordar la enseñanza del espacio y el uso del mapa como herramienta didáctica en esta materia, se propondrá la aplicación de diversas metodologías activas que contribuyan a dinamizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. El aprendizaje cooperativo será una de las metodologías activas que emplearemos a la hora de diseñar actividades, con la misión de mejorar la interacción entre los alumnos y fomentar el trabajo en equipo. El aprendizaje por descubrimiento, así como el aprendizaje manipulativo y vivencial, serán el eje de las actividades en nuestras sesiones. Pretendemos que los discentes mejoren su rendimiento académico, facilitando su aprendizaje significativo y aumentando su motivación frente a los contenidos de las Ciencias Sociales.

Con respecto al estudio de la historia de la cartografía durante el periodo medieval y los viajes de exploración por el ámbito atlántico e asiático, la metodología que hemos utilizado es la del método histórico, basada en la consulta y el análisis de las fuentes documentales originales de los siglos XV y XVI, con motivo de reconstruir los acontecimientos a los que previamente hemos hecho referencia. Por ende, hemos realizado diversas consultas en los fondos documentales presentes en el Archivo General de Indias, el Archivo General de la Armada, la Biblioteca Nacional de París, la Biblioteca Estense de la Universidad de Módena, o la Biblioteca Apostólica Vaticana.

Hemos optado por la consulta directa de fuentes archivísticas originales (Camuñas, 2020), con el objetivo de que el alumnado comprenda el origen concreto de la información que posteriormente analizarán. Nuestro propósito es que los estudiantes se familiaricen con el método histórico y desarrollen competencias investigadoras, tanto mediante el manejo riguroso de fuentes, como a través de experiencias prácticas, como salidas didácticas que les permitan observar de primera mano los aspectos estudiados.

3. EL ESPACIO Y EL MAPA EN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN EL CURRÍCULO DE CASTILLA Y LEÓN

En lo referente al currículo español, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en todo el territorio nacional bajo el marco de la LOMLOE. En la Comunidad Autónoma de Castilla y León, el Decreto 39/2022 tiene por objeto establecer la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Los centros educativos deberán incorporar aprendizajes relacionados con el patrimonio natural, artístico y cultural de la Comunidad de Castilla y León, y en particular con los de su entorno más próximo.

Al abordar el estudio del espacio, se concibe el aprendizaje espacial como un elemento integrador (Comes y Trepal, 2000), ya que abarca tanto el medio físico, caso de paisajes,

regiones y recursos, como el medio humano, al incluir sociedades, culturas y hechos históricos. El espacio facilita la comprensión del entorno local, regional y global, fortaleciendo la capacidad de analizar y relacionar diferentes escalas tanto espaciales como temporales.

La materia de Geografía e Historia (Hernández, 2002), al igual que otras asignaturas, cuenta con un conjunto de competencias específicas que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su aprendizaje. Estas competencias contribuyen al fortalecimiento de diversas capacidades, entre las cuales destaca la interpretación de mapas, gráficos y otras formas de representación del espacio geográfico, lo que permite a los estudiantes comprender la distribución y organización del territorio. En segundo término, otra de las capacidades que se destacan en el decreto el análisis de procesos históricos y su repercusión en la sociedad actual, fomentando la comprensión de cómo los acontecimientos pasados influyen en la realidad presente. En última instancia, la comprensión de las interrelaciones entre fenómenos espaciales, sociales y ambientales, facilitando la identificación de patrones y la reflexión sobre la interacción entre la naturaleza y la actividad humana. Estas competencias se encuentran alineadas con el perfil de salida del alumnado y se integran en un enfoque educativo competencial, que combina conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, se busca formar estudiantes capaces de aplicar lo aprendido de manera crítica y contextualizada en distintos escenarios y escalas.

En cuanto a los contenidos donde se menciona el mapa, debemos dirigirnos al bloque de saberes básicos de 1º de la ESO titulado Retos del Mundo Actual: *Ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas. Tecnologías de la Información Geográfica (TIG)*. Igualmente, en el bloque de saberes básicos Sociedad y Territorios: *Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos fuentes y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo.*

En cuanto al bloque de saberes básicos de 3º y 4º de la ESO aparece en el titulado como Retos del Mundo Actual: *Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica. Fuentes estadísticas y de información digital. El INE*

Si mencionamos donde tienen encaje los saberes referentes a la Edad Media debemos dirigirnos al bloque de saberes básicos de 2º de la ESO, que aparece titulado como Sociedades y territorios: *La organización política la Edad Media: imperios y reinos*. Mientras que los acontecimientos vinculados a los descubrimientos españoles y portugueses de los siglos XV y XVI (Chauca, 2022), aparecen en Sociedades y territorios: *Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad.*

4. EL MAPA COMO OBJETO DIDÁCTICO EN LAS AULAS DEL SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La didáctica del objeto sitúa los elementos materiales, tanto de la vida cotidiana como de carácter histórico, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos objetos se emplean como fuentes primarias de conocimiento y como recursos fundamentales dentro de una metodología basada en la manipulación y la observación directa, superando así enfoques centrados exclusivamente en textos escritos o explicaciones abstractas. Este enfoque constituye una herramienta especialmente eficaz para fomentar un aprendizaje de carácter experiencial, vivencial y crítico. A través del contacto directo con los objetos, el alumnado desarrolla diversas competencias que facilitan la comprensión de conceptos propios del pensamiento histórico, la interculturalidad y otros contenidos vinculados a las Ciencias Sociales. Asimismo, la didáctica del objeto promueve la formulación de hipótesis y la investigación, transformando el aula en un espacio activo de investigación y aprendizaje. En este contexto, se potencia también la empatía histórica, ya que el alumnado trata de reconstruir el uso, la función y el contexto sociocultural de los objetos analizados, favoreciendo una comprensión más profunda y significativa del pasado y de las distintas realidades humanas.

La didáctica del objeto vinculada con la cartografía histórica constituye una herramienta clave para favorecer un aprendizaje significativo, ya que permite al alumnado visualizar y comprender conceptos geográficos y sociales de forma más clara. Mediante los mapas, los discentes pueden relacionar conocimientos previos con nuevos contenidos, desarrollando además el pensamiento espacial necesario para ubicarse, interpretar escalas, coordenadas y analizar el territorio. Este enfoque facilita la comprensión de fenómenos complejos y contribuye a una mejor organización de la información.

Es importante destacar que el uso del mapa fomenta el pensamiento crítico al invitar al alumnado a reflexionar sobre la información representada, cuestionando qué elementos aparecen, cuáles se omiten y desde qué perspectiva se presentan. Su carácter manipulativo e interactivo, especialmente mediante herramientas digitales, impulsa metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje por descubrimiento. Todo ello contribuye a un papel más activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, el mapa como recurso didáctico favorece la interdisciplinariedad, al permitir integrar contenidos de distintas materias como Historia, Geografía, Economía o Religión. En conjunto, la cartografía se convierte en un recurso didáctico versátil que enriquece la práctica educativa en secundaria

A la hora de abordar el estudio del mapa en el marco de la didáctica del objeto, queremos fomentar el aprendizaje manipulativo y vivencial, para que puedan utilizarlo y comprenderlo en primera persona, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el 2º curso de la ESO, en la asignatura de Geografía e Historia, queremos trabajar la evolución de la concepción del mundo a lo largo de la Edad Media por medio de la cartografía histórica, tanto en formato digital, como en forma físico por medio de reproducción facsimilar. Nos proponemos que los alumnos

comprendan cómo la representación del mundo ha evolucionado a lo largo de los siglos y cómo los mapas reflejan el nivel de conocimiento geográfico, las creencias culturales y los intereses de cada época. Un hecho que se plasmará a través del análisis comparado de mapas medievales y los fabricados tras el descubrimiento de América, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico y espacial de los discentes.

Se mostrarán fuentes cartográficas históricas originales, caso de los mapas de T en O, como el Beato de Liebana (s. VIII), portulanos de la escuela mallorquina, como el Portulano de Abraham Cresques (1375), o la Carta ptolemaica de Henricus Martellus (1491). Queremos que los alumnos se percaten de cómo ha ido evolucionando la concepción del espacio terrestre a lo largo de la Edad Media. Del mismo modo, queremos transmitir a los alumnos como la cartografía refleja la realidad política, cultural, religiosa, los mitos y creencias existentes en la sociedad de la época en la que se construyeron, y como muestran tanto el imaginario cartográfico como el imaginario cultural y religioso. A finales del siglo XV, los viajes de descubrimiento emprendidos por Castilla y Portugal precipitaron una nueva visión del mundo debido al descubrimiento de América. Se produjo la introducción de nuevos elementos en la cartografía, caso de nuevas islas y territorio continental que no se apreciaban las décadas anteriores. Así mismo, a partir del descubrimiento de América, los mapas reflejan una nueva realidad continental, política, social y cultural, que se irá ampliando, a medida que se iba conociendo la inmensa extensión que alcanzaba América, desde Terranova hasta la Tierra del Fuego. Esta nueva realidad se desvelará en fuentes cartográficas originales, que mostraremos a los alumnos en formato digital, desde los portales webs de los museos, o en formato facsimilar, tanto a gran escala como en pequeña escala.

Los mapas que se incorporarán al aula, correspondientes a la época de los descubrimientos castellanos y lusitanos, se configuran como uno de los principales testimonios cartográficos que reflejan, no solo el avance técnico de la navegación, sino también la expansión del conocimiento geográfico de su tiempo. Entre ellos destacan el Portulano de Juan de la Cosa (1500), el primero que ilustró el continente americano; el mapa de Waldseemüller (1510), célebre por incluir por primera vez la denominación del Nuevo Mundo como América; el Portulano de Jorge Reinel (1519), que evidencia la precisión alcanzada por la cartografía portuguesa previo al viaje de Magallanes-Elcano; el Portulano de García de Toreno (1525), quien mostró por primera vez la ciudad de Tenochtitlan y la totalidad del perfil cartográfico de Sudamérica; y el Portulano de Diego Ribero (1529), que fijó la distribución entre portugueses y castellanos del ámbito especiero.

5. CONCLUSIONES

Con la realización de este artículo sobre el mapa en el marco de la didáctica del objeto, hemos conseguido que los alumnos se relacionen con fuentes históricas originales, como los mapas medievales, con la misión de que se introduzcan en las primeras nociones del pensamiento histórico, a la vez que trabajaban su capacidad de observación e interpretación del espacio. En su caso, la evolución de la concepción del mundo conocido a lo largo de la Edad

Media, y principios de la Edad Moderna, momento en el cual, se introdujo un nuevo continente, el Nuevo Mundo, posteriormente conocido como América.

La revisión del currículo de Educación Secundaria, respecto al espacio, y su aplicación en el uso de fuentes cartográficas, ha sido otra de las tareas que hemos llevado a cabo con la redacción de este trabajo. Su aplicación a lo largo de los cuatro cursos que componen la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto en la asignatura de Geografía e Historia, y su relación con el desarrollo de la Edad Media y el contenido de los viajes de descubrimientos ibéricos, se han trabajado durante la redacción de este trabajo.

Otro de los propósitos que guiaban nuestro trabajo consistía en promover la implicación del alumnado a través de metodologías activas, una intención que hemos desarrollado especialmente en la parte final del artículo. En ella, el aprendizaje experiencial, manipulativo y vivencial se erige como eje vertebrador para comprender el valor del mapa como recurso didáctico en las aulas de Educación Secundaria en España, superando enfoques vinculados con el aprendizaje magistral. Desde esta perspectiva, consideramos que la incorporación de la cartografía histórica resulta esencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en disciplinas como Geografía e Historia. Su uso permite trascender el modelo tradicional de lección magistral y avanzar hacia una comprensión más pormenorizada y contextualizada de los procesos que engloban los cambios y continuidades de las sociedades a estudiar.

Por esta razón, los mapas históricos se configuran como auténticas fuentes primarias que condensan información relativa a las creencias, los imaginarios colectivos, las religiones y la organización de los principales centros de poder político de cada época. Especialmente relevantes son los mapas medievales y aquellos vinculados a la era de los descubrimientos atlánticos, cuya riqueza interpretativa ofrece al alumnado una oportunidad para aproximarse al conocimiento del pasado desde una perspectiva crítica, analítica y significativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Camuñas García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, Nº 8, 8-18
- Chauca García, J. (2022). Historia de América y Educación Secundaria en España: análisis de una carencia curricular, textual y metodológica. *La Razón Histórica: Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 56, 18-38.
- Comes, P. y Trepát, C. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó
- Varela Marcos, J. (2011). *La organización de los grandes descubrimientos españoles en América*. Ayuntamiento de Valladolid.

APRENDER EL AGUA DESDE EL TERRITORIO: DIDÁCTICA DEL OBJETO Y APRENDIZAJE VIVENCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana María Barrena Medina¹

1. INTRODUCCIÓN

Como ya se señalase en el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre el Medio Ambiente en 1987 (Moscú), la intervención directa en las aulas de la Educación Ambiental resulta esencial para que el alumnado desarrolle una auténtica conciencia medioambiental y aprehenda los conocimientos, valores y competencias necesarios para afrontar de manera responsable las problemáticas ambientales, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. En consecuencia, desde las primeras etapas educativas resulta imprescindible promover actitudes de protección, respeto y corresponsabilidad ambiental.

En este sentido, la Educación Primaria es una etapa clave para sentar las bases de una conciencia medioambiental sólida y duradera. Sin embargo, diversos estudios señalan que la Educación Ambiental todavía se aborda de modo superficial, desvinculada del contexto real y cercano del alumnado y desligada de experiencias relevantes (Medina y Aguilar, 2024). Esta situación se explica, entre otros factores, por la persistencia de una débil articulación entre práctica y teoría, una pobre participación de la comunidad educativa y la falta del empleo de metodologías didácticas activas (Ballesteros, 2024) y realmente efectivas. Lo que viene obstaculizando la verdadera asunción por el alumnado de los valores ambientales, dificultando la integración del conocimiento medioambiental en su vida cotidiana y, por tanto, reduciendo su compromiso con la sostenibilidad. (Arias et al., 2024).

La Educación Ambiental vinculada al agua, particularmente, suele apoyarse en recursos textuales, audiovisuales o salidas al entorno o centros de educación ambiental. Sin embargo, las salidas a centros de educación e interpretación ambiental han venido demostrando una reducida capacidad de impacto, debido, entre otros factores, a la falta de conexión con el alumnado o al

¹ Universidad de Valladolid.

diseño de actividades que apenas promueven la reflexión, el pensamiento crítico o el pensamiento sistémico, lo que dificulta su influencia en el aprendizaje (Roldán-Arcos, et al., 2022). Además, algunos de los materiales empleados en dichas visitas, en algunos casos, presentan gran margen de mejora para la práctica educativa (Roldán-Arcos et al., 2022), tal es el caso de los cuentos educativos cuya falta de rigor conceptual ha sido señalada en la literatura especializada (García-Castejón, 2013).

A ello se añade que, no siempre es viable trasladar al alumnado a esos centros de educación ambiental, centros de interpretación de la naturaleza y, mucho menos, a concretas infraestructuras patrimoniales -como el Canal de Castilla- para que el alumnado aprehenda la importancia de los recursos hídricos; y es más cuando la visita es posible no siempre garantiza por sí sola un auténtico aprendizaje competencial.

Ante esta problemática la presente comunicación propone una alternativa didáctica complementaria: trabajar el agua “desde el territorio” mediante didáctica del objeto, usando para ello maquetas funcionales que sustituyen a la infraestructura real y sus elementos - esclusas, ribera, tramo del Canal y molinos-.

La propuesta planteada se circunscribe en el aprendizaje competencial y experiencial, en el que el alumnado aprende haciendo, pero también interpretando, tomando decisiones y justificando estas con pruebas. Así, desde la perspectiva didáctica el foco no se centra en “explicar” qué es y para qué sirve un canal, como el Canal de Castilla, una de sus esclusas, sus molinos..., sino en convertir esa infraestructura y sus elementos en un interrogante a investigar: ¿cómo regula una esclusa el nivel del agua? ¿qué implicaciones ambientales tiene el modificar el régimen hídrico -modificaciones que fueron necesarias para el aprovechamiento del Canal-? ¿qué significa proteger el agua como necesidad para los usos y aprovechamientos del propio recurso?

En este contexto, la didáctica del objeto ofrece un marco metodológico especialmente adecuado, ya que el objeto no se presenta únicamente como una ilustración del contenido, sino como fuente de información que ha de ser analizada desde procedimientos de investigación. Desde el ámbito de las Ciencias Sociales el agua puede abordarse desde distintos prismas, como hecho histórico, territorial y patrimonial: paisaje, influencias sociales y económicas, generación de conflictos, acuerdos y disposiciones normativas. A su vez, y principalmente, el agua es un recurso natural, un bien ambiental digno y necesario de una protección para la que es necesaria de una previa concienciación y comprensión ecológica y de un claro compromiso individual y social por la sostenibilidad. Para este tipo de aprendizaje la didáctica del objeto aporta un marco operativo: el objeto no se presenta como ilustración del contenido, sino como fuente que en sí contiene la información y que debe ser analizada mediante procedimientos. Esto implica entrenar la mirada del alumnado: describir con precisión, identificar relaciones y partes, formular hipótesis, ensayar explicaciones, etc. En la didáctica de la historia, este enfoque se ha venido asociando a la mejora de la motivación, la implicación y la argumentación basada en pruebas (Tapia Espinosa y Arias Ferrer, 2021); además, en formación docente se ha defendido la didáctica del objeto como

vía para enseñar a pensar históricamente e integrar procedimientos de análisis de fuentes en la construcción del conocimiento (Llonch, 2017). Por otra parte, pero en la misma dirección, desde el ámbito de la educación patrimonial, del territorio y de sus infraestructuras históricas se entienden como mediadores privilegiados para construir sentido de pertenencia y favorecer, así, la socialización patrimonial conectando aulas, comunidad y cultura (Cuenca, 2014). En el caso del agua, esa conexión se revela especialmente relevante, en tanto en cuanto, permite hablar de sostenibilidad desde el aquí: agua como recurso, agua como ecosistema, agua como paisaje y agua como memoria.

A partir de este marco, se concreta una propuesta didáctica centrada en el valor patrimonial hidráulico del Canal de Castilla, como caso emblemático, pero exportable a otras infraestructuras (canales, molinos, acequias, etc.). Una propuesta en la que la finalidad educativa es doble: por un lado, construir una verdadera conciencia medioambiental sobre la protección del agua mediante el vínculo con un territorio meridianamente cercano y significativo, incorporando una visión relacional de agua-sociedad-ambiente; y, por otro lado, desarrollar competencias mediante tareas auténticas; en definitiva, una propuesta que permite trabajar el agua como bien común desde una perspectiva educativa integral.

2. MÉTODO

Se ha adoptado un enfoque de diseño didáctico de tipo estudio de caso orientado a la práctica, cuyo propósito principal es configurar, describir una secuencia de tareas y sus instrumentos de evaluación que resulte replicable. No se pretende ofrecer resultados, sino aportar una propuesta sólida, coherente y viable en el aula, que pueda ser implementada en distintos y concretos contextos escolares.

La propuesta se sitúa dentro del campo de la investigación educativa basada en el diseño, en la construcción de una intervención pedagógica fundamentada teóricamente y viables desde el punto de vista didáctico.

2.1. Diseño general.

La intervención se estructura en una pequeña investigación escolar entorno a tres maquetas funcionales concebidas como objetos didácticos centrales, complementadas con un conjunto de materiales complementarios como son mapas, fotografías actuales e históricas, mediciones simples, observación y diario de aula.

El planteamiento se organiza mediante preguntas guía y a la progresiva construcción de explicaciones y argumentaciones. De este modo, cada uno de los objetos-maqueta permitirá abrir una dimensión distinta del elemento agua -usos y aprovechamientos, ecosistema, regulación-.

Propuesta a implementarse en 5º de Educación Primaria, dentro del área de Ciencias Sociales, conforme a la organización curricular establecida por la LOMLOE. En este nivel, el currículo aborda el estudio del territorio, el uso de los recursos naturales, el patrimonio cultural y

la participación ciudadana, lo que viene a proporcionar un marco adecuado para integrar la Educación Ambiental.

En la propuesta el Canal se emplea como objeto central de la experiencia didáctica; un objeto real, territorial y relativamente cercano y que es presentado al alumnado como elemento vivo del territorio. A través de tres objetos de este: tramo, molino y esclusa, se acercará el concepto agua como bien.

2.2. Los objetos didácticos: maquetas funcionales.

Como se ha indicado, los objetos didácticos son tres maquetas funcionales, concebidas como fuentes materiales de conocimiento que permiten observación directa, experimentación y formulación de hipótesis.

Una primera maqueta de una esclusa. Maqueta que contendrá todos y cada uno de sus elementos y que reproducirá cámara, compuertas y variación de nivel para observar la regulación y la toma de decisiones.

Una segunda maqueta, de un molino hidráulico que permitirá relacionar el agua con la generación de energía y el agua como origen del trabajo, introducir nociones de los aprovechamientos hidráulicos y las discusiones sobre los usos del agua y la prioridad de los mismos.

Y, una tercera maqueta, de un tramo del Canal de Castilla con su ribera, zona húmeda y paisaje asociado, que integra hábitat-ecosistema, vegetación de ribera, fauna y elementos de impacto -sequía, puntos de vertidos, crecidas del nivel de las aguas- para analizar biodiversidad, paisaje y calidad del agua.

Las maquetas serán construidas con la máxima fidelidad con la realidad posible, priorizando que sean funcionales que hagan cosas, que bajen y suban niveles, que se pueda mover la rueda hidráulica-, manipulables y seguras, visualmente claras y que inviten a la formulación de preguntas; y cuyo montaje pueda realizarse por el alumnado, siempre y cuando éste no sea el propósito principal y se mantenga el tiempo para la investigación y la argumentación.

2.3. Contexto y participación.

La propuesta está pensada para grupos de Educación Primaria, en el área de las Ciencias Sociales, si bien con las consiguientes conexiones con las Ciencias Naturales. Puede implementarse en el aula habitual u ordinaria, si bien teniendo en cuenta que requerirá de un espacio para la manipulación del agua -cubetas, material absorbente...-. Además, desde el punto de vista organizativo, la dinámica de trabajo alterna momentos de puesta en común estructurada, exploración individual y de discusión, tanto en pequeños grupos como del conjunto del alumnado.

Por otra parte, ha de indicarse que este enfoque por objeto facilita la accesibilidad, atendiendo a la diversidad, ya que permite múltiples vías de entrada -visual, táctil, verbal-; si bien, es recomendable prever adaptaciones de manipulación para alumnado con necesidades motrices y protocolos claros, tanto de seguridad como de higiene. En cualquier caso, aun cuando

en el aula hubiera alumnado con necesidades especiales se sugiere crear roles cooperativos - responsable del material, observadores-.

2.4. Secuencia de aprendizaje

La propuesta se organiza en cinco sesiones de aproximadamente cincuenta o sesenta minutos, estructurados del siguiente modo:

- Planteamiento del problema y territorización: Se introduce la pregunta inicial: ¿De dónde viene y dónde va el agua en nuestro territorio?, introducción del Canal de Castilla, empleando imágenes, folletos, mapas, textos, vídeos, etc.
- Lectura del objeto 1: maqueta de esclusa: Observación guiada, hipótesis de sus función y demostración de su funcionamiento, incluyendo mediciones -tiempos de llenado y vaciado-.
- Lectura del objeto 2: maqueta de molino hidráulico: relación agua-energía-uso social-trabajo. Visualización de la variación del caudal, funcionamiento, debate sobre los usos energéticos del agua y el para qué, debate sobre los distintos usos del agua y sí unos han de ser prioritarios a otros; explicación de los efectos económicos y sociales de las infraestructuras hidráulicas.
- Lectura del objeto 3: maqueta tramo del Canal: presentación de hábitat, especies de flora y fauna, incluyéndose especies invasoras, y discusiones sobre los efectos de la contaminación de las aguas, la sequía, las inundaciones, la conectividad ecológica y el paisaje.
- Producto final: elaboración de una pequeña exposición en pequeños grupos y un compromiso de cuidado del agua argumentado con base en las evidencias alcanzadas a través de la manipulación, la observación y los debates realizados.

2.5. Evaluación

Se propone una evaluación con instrumentos breves y claros mediante una tarea final consistente en transferir, explicar a otro grupo de la misma aula o de otras aulas el por qué proteger el agua y qué medias pueden tomarse que sean efectivas en el concreto territorio. Para ello pueden apoyarse en las propias maquetas, noticias de prensa, audios, presentaciones digitales, fotografías, documentos históricos, investigaciones científicas, e incluso, mientras se han realizado las sesiones se puede ir redactando un cuaderno del agua, llamado “maleta del agua”, que servirá para esta exposición final.

Finalmente, con el fin de ampliar el impacto educativo de la experiencia, se plantea la posibilidad de compartir las maquetas y los resultados en un espacio común del centro educativo invitando a familias, profesorado y resto de alumnado a visitarlas. Esta acción permite incorporar una dimensión de aprendizaje-servicio.

Tabla 1*Secuencia basada en objetos y evidencias competenciales*

Sesión	Objeto didáctico	Tarea clave	Evidencia evaluable
1	Mapa + fotos del territorio	Problema inicial y mapa mental del agua	Mapa/diario con hipótesis iniciales
2	Maqueta de esclusa	Observación guiada y explicación de regulación	Ficha con mediciones y conclusiones
3	Maqueta de molino	Relación agua–energía–uso social	Debate con argumentos y pruebas
4	Maqueta canal–ribera	Biodiversidad y calidad del agua (causas/impactos)	Informe breve de impactos y medidas
5	Maleta del agua	Divulgación y compromiso de cuidado	Exposición + texto argumentado final

Nota. Tabla en la que se resumen las tareas y evidencias.

3. RESULTADOS

Dado que esta comunicación está centrada en el diseño y fundamentación de una propuesta didáctica, los resultados se formulan como indicadores, evidencias de aprendizaje esperable y que puedan evaluarse en el aula una vez implementada la propuesta y no como datos empíricos.

El primero de los resultados es la generación de un itinerario de aprendizaje competencial basado en objetos didácticos que integra procedimientos que les son propios a las Ciencias Sociales, esto es localizar, inferir, establecer relaciones causa-efecto, reconocer cambios y continuidad, argumentar con pruebas. Enfoque que permite situar al alumnado en una dinámica de investigación que trasciende de la mera recepción de información.

El segundo, la secuencia didáctica genera evidencias de aprendizaje visibles, documentales y transferibles: fichas de lectura del objeto con mediciones, explicaciones, descripciones y conclusiones; mapas sencillos del recorrido del agua y de los usos del agua y del territorio; argumentaciones orales en debates estructurados, producto final que sintetiza aprendizaje y compromiso medioambiental. Evidencias que permiten evaluar competencias sin necesidad de recurrir a un mero examen de contenidos.

En términos de desempeño, se sugieren indicadores agrupados en cuatro dimensiones: a) observación y registro -registra datos, identifica partes, describe cambios e interacciones-; b) interpretación territorial -relaciona infraestructura con agua, paisaje y patrimonio histórico-; c) argumentación y debate -sostener posturas con evidencias, escucha, contraargumentar-; y, d) acción responsable y comprometida -propone medidas y asienta valores para proteger el agua-.

Coherentemente, se prevé un efecto positivo en la motivación del alumnado y en la calidad de la interacción cuando los objetos actúan como medidores del aprendizaje y de la búsqueda de evidencias. Pues, el uso de objetos se asocia a mayor implicación y a mejoras en capacidades de análisis y observación (Espinosa y Arias Ferrer, 2021); así, por analogía metodológica, estas

dimensiones se proponen como variables pedagógicas a observar en la implementación de esta propuesta.

Un resultado adicional es la creación de un banco de recursos reutilizable, las maquetas y maleta del agua pueden permanecer en el centro activándose para cursos sucesivos, otras aulas y facilitando una cultura escolar de proyectos.

4. DISCUSIÓN

La didáctica del objeto ofrece una vía particularmente adecuada para el aprendizaje experiencial en Primaria ya que sitúa al alumnado ante realidades materiales que pueden mirarse, tocarse, medirse y ponerse en funcionamiento. Dicho contacto reduce la abstracción de conceptos complejos como energía e impacto ambiental, favorece el razonamiento causal-(si se priorizan ciertos usos del agua se generan efectos y tensiones-. Así, la experiencia no es una simple recepción de información, sino que se construye como comprensión situada. Además, los objetos actúan como disparadores de conocimiento, facilitando la formulación de hipótesis, preguntas y el desarrollo de explicaciones. La propuesta aquí formulada, también, dialoga con enfoques de didáctica de las Ciencias Sociales que defienden el trabajo con fuentes y la investigación escolar como vía para construir pensamiento territorial, ambiental e histórico (Pagès & Santisteban, 2010). Al incorporar maquetas se añade una capa de accesibilidad, especialmente útil es centros con limitaciones logístico-económicas o con grupos donde la salida de campo requiere de apoyos adicionales.

Por otra parte, en el ámbito de la Educación Ambiental, la comprensión y la protección del agua es más significativa cuando se vincula a territorios reales y cercanos. El patrimonio hidráulico permite discutir sobre la sostenibilidad desde dilemas concretos: contaminación, usos, preservación de ecosistemas. Las maquetas no sustituyen al territorio, lo hacen accesible y más cercano.

Este enfoque puede contribuir a una socialización del patrimonio en la que el alumnado consiga reconocer el valor cultural de las infraestructuras del agua al mismo tiempo que desarrolla su sensibilidad ambiental.

No obstante, la propuesta no está exenta de posibles problemas como que la maqueta no resulte realmente funcional, requiere una mediación del profesorado para que la manipulación de las maquetas no se convierta en un mero juego, necesita de elementos complementarios para el logro de un óptimo aprendizaje; y, sobre todo, el riesgo de que la Educación Ambiental caiga en un mero mensaje moral.

En conjunto, la didáctica del objeto la didáctica del objeto, aún con todo, ayuda a integrar la Educación Ambiental en las Ciencias Sociales sin reducirla a un mero añadido temático o a un tratamiento superficial de los contenidos. En este marco, el agua puede funcionar como hilo conductor interdisciplinar, permitiendo comprender procesos históricos y territoriales al tiempo que se problematizan retos sociales y medioambientales actuales.

5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica presentada sitúa al agua como eje de aprendizaje medioambiental, patrimonial, territorial e histórico en Primaria articulando didáctica del objeto y aprendizaje experiencial. Las maquetas permiten trabajar con procedimientos y facilitan la comprensión de las relaciones agua-territorio-patrimonio-sociedad-economía, favoreciendo el aprendizaje competencial que trasciende más allá de la mera memorización. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias propias de las Ciencias Sociales, como la observación, la interpretación de evidencias y la argumentación. Asimismo, contribuye a vincular el aprendizaje escolar con el entorno próximo, promoviendo una conciencia ambiental crítica y una comprensión profunda del agua como bien común.

6. REFERENCIAS

- Ballesteros, E.A. (2024). Derechos del medio ambiente y la lucha contra los delitos ambientales en Colombia. *Revista Sol de Aquino* (26). <https://doi.org/10.15332/27448487.10183>
- Cuenca, J.M. (2014) El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y Literatura*, 19, 76-96. <http://hdl.handle.net/10272/7927>
- García-Castejón, M.M. (2013). La narrativa en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza. *Investigación en la escuela*, 79, 79-58. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.07>.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 147-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>
- Medina Valdivia, S.A., y Aguilar Cucurachi, M del S. (2024). Más allá de la educación ambiental: la dimensión participativa para la conservación de la biodiversidad en el estado de Guerrero, México. *Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 12(6), 1-20. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2024.26.87942>
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cuadernos Cedes*, 30, 281-309.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*, 1, 81-89. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126132>
- Roldán-Arcos, S., Pérez-Martín, J.M., y Esquivel-Martín, t. (2022). Educación para la Justicia ambiental: ¿qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11, 11-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Roldán-Arcos, S., Pérez-Martín, J.M., Guevara-Herrero, I., del Álamo-Cabello, L., Sánchez Ferrezuelo, L., Mora-Urda, A.I., Esquivel-Artín, T., y Novo, M. (2024). Educación Ambiental para docentes: la Biodiversidad Urbana como centro de interés. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 6(1), 1201. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2024.v6.i1.1201

Tapia Espinosa, F., & Arias Ferrer, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 14(28).

DEL OBJETO AL SUJETO: LA INTERCULTURALIDAD COMO MODELO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esther Consolación González Alonso

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que presento “Del objeto al sujeto: la interculturalidad como modelo de innovación docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales” recoge la finalidad, la evolución y los principales resultados del Proyecto de Innovación Docente (PID), “Del objeto al sujeto desde la transgeneracionalidad: proyecto educativo-antropológico con perspectiva intercultural”, desarrollado durante el curso 24/25, y que a su vez tiene continuidad en el PID que se está llevando a cabo durante este curso, centrado en el “Patrimonio inmaterial y su pervivencia transgeneracional desde una perspectiva educativa-antropológica, intercultural y de género”, subvencionados por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

La propuesta parte de una idea básica: el patrimonio cultural no puede entenderse como un conjunto estático de piezas, prácticas o relatos heredados, sino como un proceso vivo de transmisión, reinterpretación y resignificación colectiva. Desde esta premisa, el proyecto sitúa en el centro la oralidad, la memoria, los vínculos entre generaciones y la mediación pedagógica del alumnado universitario, con el fin de construir conocimiento compartido y socialmente relevante.

Este planteamiento se sostiene en una concepción antropológica de la cultura como realidad dinámica, plural y en continua transformación. La cultura no solo se conserva, se negocia, se transmite y se reconfigura en cada interacción social, especialmente cuando intervienen personas de distintas edades, trayectorias biográficas y procedencias culturales. En esta línea, la educación intercultural no se limita a la coexistencia de diferencias, sino que exige reconocer la diversidad como recurso pedagógico, como fundamento de ciudadanía y como condición para una convivencia democrática rica (Aneas Álvarez, 2005; Aparicio Gervás & León Guerrero, 2022;

Banks, 2016). En consecuencia, el proyecto asume que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede enriquecerse cuando incorpora relatos, objetos, juegos, refranes, historias de vida y prácticas comunitarias que conectan escuela, universidad y entorno social.

La presentación que aquí se recoge responde además a la evolución interna del propio proyecto. En su primera fase, desarrollada en el curso 2024/2025, la intervención se articuló en torno a objetos y producciones artesanales como mediadores de memoria y creación compartida. En la fase de continuidad, correspondiente al curso 2025/2026, el foco se desplaza con más intensidad hacia la oralidad y hacia la transmisión de cuentos, leyendas, refranes y literatura tradicional, sin abandonar la dimensión simbólica de los materiales elaborados. Este tránsito “del objeto al sujeto” no implica una ruptura metodológica, sino un desplazamiento del énfasis hacia quienes narran, recuerdan, interpretan y reescriben la cultura, otorgando especial protagonismo a las personas mayores y, dentro de ellas, a las mujeres como depositarias y transmisoras de memoria colectiva.

La propuesta se alinea también con un marco pedagógico interdisciplinar en el que convergen la antropología, la didáctica de las Ciencias Sociales y la innovación docente. La educación patrimonial, entendida de forma crítica y participativa, no persigue una mera conservación nostálgica del pasado, sino la activación de procesos de interpretación cultural con sentido cívico y comunitario (Rodríguez, 2019; Ramos-Hernández et al., 2022). Del mismo modo, la participación de la comunidad y la construcción compartida del currículum refuerzan la pertinencia de modelos donde familias, personas mayores, infancia, juventud y universidad colaboran en la producción de saberes situados. Además, el proyecto se vincula con la Agenda 2030 y con metas relacionadas con educación de calidad e inclusión (ONU, 2015).

En coherencia con esta fundamentación, la propuesta se presentó en cuatro grandes ejes de acción, fruto del propio desarrollo de la experiencia compartida. En primer lugar, la transmisión patrimonial, orientada a reconocer y valorar el patrimonio cultural mediante procesos activos de creación y resignificación. En segundo lugar, el diálogo intergeneracional, entendido como interacción significativa entre generaciones para enriquecer mutuamente sus visiones del mundo. En tercer lugar, la interculturalidad, que incorpora personas de diferentes procedencias y amplía el repertorio de saberes, relatos y expresiones simbólicas. Finalmente, la formación universitaria, cuyo propósito es desarrollar en el alumnado competencias de mediación cultural, pensamiento crítico y diseño pedagógico innovador. La hipótesis de trabajo que articula estos ejes sostiene que la enseñanza de las Ciencias Sociales gana profundidad cuando deja de presentar la cultura como contenido cerrado y la convierte en experiencia compartida, situada y relacional.

2. MÉTODO

La intervención se desarrolló mediante una metodología cualitativa, participativa y comunitaria, coherente con enfoques etnográficos centrados en la observación, la interpretación de significados y la comprensión de prácticas culturales en contexto (Pérez Serrano, 1994; Velasco Maillo & Díaz de Rada, 2009).

Desde el punto de vista pedagógico, el proyecto se diseñó a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje, de manera que la accesibilidad, la inclusión y la participación efectiva se convirtieran en principios transversales en todas las fases del proceso. La metodología combinó recogida oral, mediación, cocreación y difusión, conformando un ciclo de trabajo que garantizara que ninguna voz quedara excluida y que el conocimiento generado revirtiera en la comunidad educativa.

El escenario de implementación fue necesariamente híbrido y multinivel. Participaron personas mayores, niñas y niños, jóvenes, familias, profesorado y alumnado universitario de Educación Primaria, Educación Infantil y del Doble Grado, vinculado al área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El alumnado universitario desempeñó un papel central como agente mediador: recopiló testimonios, organizó materiales, diseñó recursos accesibles, cohesionó las producciones generadas y validó pedagógicamente los resultados. Esta mediación permitió traducir la riqueza experiencial de los relatos y objetos a formatos didácticos transferibles a diferentes contextos educativos, evitando que la experiencia quedara reducida a una suma de actividades aisladas.

La estructura operativa del proyecto se organizó en cinco comisiones de trabajo: historias de vida, juegos tradicionales, artesanía, interculturalidad y relatos. Cada comisión se encargó de una dimensión específica del patrimonio cultural, pero todas estuvieron en constante coordinación y compartieron una misma metodología, procedimentando los protocolos de intervención desde la fase del diseño del Proyecto; así, se debían recoger experiencias derivadas de los objetos, interpretarlas de forma colaborativa, transformarlas en materiales pedagógicos y devolverlas a la comunidad en formatos comprensibles y accesibles. Esta división facilitó la coordinación, amplió las posibilidades de participación y permitió abordar el patrimonio desde una mirada plural. Así, los testimonios biográficos se articularon con juegos populares, técnicas artesanales, indumentaria, relatos orales y manifestaciones culturales diversas, configurando un mosaico coherente de experiencias educativas.

En la fase de continuidad, la oralidad adquirió un papel nuclear. Cuentos, refranes, leyendas y literatura tradicional se convirtieron en vehículos privilegiados para la transmisión del patrimonio inmaterial. La secuencia metodológica presentada en la ponencia puede resumirse en un ciclo de transmisión: narración inicial de las personas mayores, escucha y recogida por parte de menores, jóvenes y universitarias y universitarios, reinterpretación contemporánea de los materiales, elaboración de microrrelatos y validación pedagógica final. Este itinerario permitió que cada generación otorgara sentido propio a los materiales recibidos, haciendo visible que la cultura popular no se conserva intacta, sino que se actualiza sin perder su vínculo con la memoria.

Los microrrelatos se consolidaron como herramienta pedagógica central. Su brevedad, condensación semántica y flexibilidad didáctica facilitaron la traducción de memorias, emociones y significados culturales a formatos trabajables en el aula. Además, funcionaron como punto de encuentro entre creación literaria, reflexión patrimonial y mediación educativa. La ponencia

subrayó que el valor de estos textos no reside únicamente en su producto final, sino en el proceso colectivo de escucha, selección, interpretación y reescritura que los hace posibles. En ese proceso, el alumnado universitario no actuó como simple compilador, sino como mediador pedagógico capaz de dotar de coherencia, rigor y proyección didáctica a materiales surgidos de la experiencia comunitaria.

Un elemento metodológico especialmente relevante fue la incorporación explícita de la perspectiva de género. La presentación insistió en que las mujeres han sido y siguen siendo agentes centrales en la transmisión oral de cuentos, canciones de cuna, refranes y saberes populares. Reconocerlas como narradoras de tradición, educadoras informales y agentes de continuidad y cambio permitió visibilizar un rol históricamente invisibilizado y otorgarle legitimidad cultural y pedagógica. Desde esta óptica, el proyecto no solo recupera patrimonio inmaterial, sino que revisa críticamente quiénes lo han sostenido y cómo puede ser reinterpretado en clave democrática, inclusiva y coeducativa (Lucas Palacios & Delgado-Algarra, 2021; Navarro, 2023).

3. RESULTADOS

La ponencia presentó resultados en tres planos principales: social y comunitario, formativo-universitario y científico-difusor. En el plano social, el proyecto fortaleció vínculos transgeneracionales entre personas y colectivos, incrementó la conciencia compartida sobre el valor del patrimonio inmaterial y visibilizó saberes que habitualmente permanecen relegados a espacios privados o domésticos. La participación activa de personas de distintas edades, procedencias y trayectorias culturales permitió comprobar que la diversidad no fragmenta la experiencia educativa, sino que la enriquece cuando existe mediación, escucha y reconocimiento mutuo. Esta dimensión se reflejó especialmente en la oralidad compartida, que operó como vínculo comunitario y como espacio de reconocimiento del otro como fuente legítima de saber.

En términos cuantitativos, la presentación destacó la implicación de más de 1.300 personas a lo largo del proceso, distribuidas en cinco comisiones operativas y con participación de dos titulaciones universitarias. Aunque el interés del proyecto es fundamentalmente cualitativo, estos datos evidencian una amplitud de alcance poco habitual en experiencias de innovación docente de base comunitaria. La combinación entre trabajo universitario, apertura al entorno y producción de materiales accesibles generó un impacto que trascendió el aula y se proyectó hacia la comunidad educativa y social. La exposición interactiva final, apoyada institucionalmente, constituyó uno de los hitos visibles de este impacto, al reunir materiales, objetos, relatos y recursos docentes en un espacio público de encuentro cultural.

En el plano formativo, el alumnado universitario desarrolló competencias en mediación y diálogo intercultural, pensamiento crítico aplicado al diseño pedagógico y elaboración de estrategias innovadoras transferibles a otros contextos. La experiencia permitió vincular la formación inicial del profesorado con situaciones reales de interacción social, superando modelos excesivamente academicistas y favoreciendo aprendizajes situados. La mediación entre generaciones y culturas exigió capacidad de escucha, interpretación de contextos, sensibilidad

ética y habilidad para convertir materiales heterogéneos en propuestas didácticas con coherencia curricular. En este sentido, la ponencia defendió que el proyecto contribuye a una formación docente más compleja, comprometida y cercana a los retos actuales de la educación.

La diversidad de materiales generados confirma esa riqueza metodológica y formativa. Entre los productos elaborados se presentaron objetos artesanales confeccionados mediante técnicas tradicionales, vestimenta intercultural, juegos populares recuperados y recreados, microrrelatos transgeneracionales y recursos docentes accesibles diseñados por el alumnado universitario. A ello se sumaron materiales audiovisuales, píldoras formativas y una playlist pública de vídeos que facilitan la transferencia del modelo a otros contextos de educación formal y no formal. La documentación audiovisual no tuvo únicamente una función de difusión, sino también de preservación de procesos, registro de experiencias y apoyo a la investigación educativa.

En el plano científico, la ponencia subrayó que el proyecto ha generado datos cualitativos relevantes para seguir investigando sobre memoria colectiva, transmisión cultural e innovación docente en Ciencias Sociales. La sistematización de testimonios, producciones y materiales permite avanzar hacia un corpus de conocimiento útil tanto para la práctica educativa como para la reflexión académica. La participación en espacios congresuales y la continuidad institucional del proyecto refuerzan esta dimensión investigadora. Asimismo, la propuesta se consolidó como referente de innovación en educación patrimonial e inclusión intercultural, precisamente porque combina intervención educativa, transferencia social y capacidad de documentación analítica.

Un resultado especialmente significativo fue la centralidad de la oralidad como vehículo educativo. La experiencia mostró que cuentos, refranes y relatos tradicionales no actúan solo como recursos motivadores, sino como soportes de identidad, memoria y convivencia. Al pasar del cuento al microrrelato, y de la narración inicial a la reinterpretación contemporánea, el proyecto puso de manifiesto que la transmisión cultural es un proceso bidireccional. Las personas mayores no se limitaron a “contar el pasado”, y las generaciones jóvenes no se limitaron a “recibirlo”: todas las personas participantes contribuyeron a generar significados nuevos a partir de materiales heredados. Este hallazgo refuerza la tesis central de la ponencia: el patrimonio se mantiene vivo cuando se convierte en relación, creación y diálogo.

4. DISCUSIÓN

Los resultados permiten discutir la pertinencia de un modelo de innovación docente que desplaza el foco desde la enseñanza transmisiva de contenidos hacia la construcción compartida de experiencias culturales. En el ámbito de las Ciencias Sociales, este desplazamiento es especialmente relevante, porque la comprensión de la cultura, la identidad, la memoria y la convivencia no puede reducirse a definiciones abstractas o a aprendizajes descontextualizados. La propuesta presentada demuestra que el patrimonio inmaterial puede funcionar como mediador didáctico de primer orden cuando se trabaja desde metodologías participativas, comunitarias e inclusivas. En otras palabras, la innovación no reside solo en incorporar recursos novedosos, sino en transformar la relación entre conocimiento, sujetos y contexto.

Desde la perspectiva intercultural, la experiencia confirma que la diversidad puede constituirse en contenido y en forma del proceso de enseñanza-aprendizaje. La presencia de relatos, tradiciones y saberes de distintas procedencias amplió el repertorio cultural de la intervención y fortaleció identidades abiertas y dialógicas. Este aspecto resulta coherente con la literatura que defiende la competencia intercultural como dimensión esencial de la ciudadanía democrática y de la educación contemporánea (Aneas Álvarez, 2005; Banks, 2016). Además, la ponencia mostró que la interculturalidad no se añadió como complemento decorativo, sino que atravesó la selección de materiales, las dinámicas de mediación y la propia interpretación de los resultados.

La dimensión transgeneracional aporta un segundo elemento de discusión. Frente a discursos que sitúan a las personas mayores únicamente en el lugar de la dependencia o de la nostalgia, el proyecto las reconoce como agentes activas de conocimiento, afecto y memoria. La centralidad otorgada a las mujeres mayores refuerza todavía más este planteamiento, al reconocer su papel histórico en la transmisión cultural cotidiana. Desde una mirada coeducativa, este reconocimiento no solo recupera voces tradicionalmente invisibilizadas, sino que cuestiona jerarquías de legitimidad cultural y pedagógica. La educación patrimonial adquiere así una dimensión ética: no solo conserva bienes simbólicos, sino que dignifica a quienes los han sostenido y transmitido.

En términos didácticos, la elección de los microrrelatos como herramienta de mediación resulta especialmente sugerente. Su uso permitió sintetizar memorias complejas en textos breves y accesibles, pero también obligó a procesos de selección, negociación y reinterpretación que enriquecieron el aprendizaje. La experiencia coincide con planteamientos que entienden la educación patrimonial como proceso de resignificación y no como simple acumulación de referencias culturales (Rodríguez, 2019; Ramos-Hernández et al., 2022). Además, la articulación entre oralidad, creación artística y diseño de recursos accesibles reclama una didáctica interdisciplinaria capaz de unir antropología, narrativa, arte y reflexión social.

No obstante, la propia presentación permite advertir algunos retos. Un modelo tan intensivo en mediación y participación comunitaria requiere tiempos amplios de coordinación, sistematización y devolución. También exige sostener redes institucionales entre universidad, escuela y comunidad que no siempre son fáciles de mantener. Además, cuanto mayor es la riqueza cualitativa de los materiales generados, mayor es la necesidad de establecer criterios claros de selección, validación y uso didáctico. Estas dificultades no invalidan la propuesta, pero sí muestran que su replicabilidad depende de condiciones organizativas, formativas y éticas que conviene explicitar. La sostenibilidad institucional, señalada en la ponencia como uno de los ejes de proyección futura, aparece por ello como condición indispensable.

5. CONCLUSIONES

La propuesta analizada constituye un modelo sólido de innovación docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, al integrar patrimonio cultural material e inmaterial, oralidad, interculturalidad, perspectiva de género y mediación intergeneracional en una experiencia coherente y transferible.

El paso de la mirada centrada en el objeto a dar protagonismo al sujeto, refleja la contribución más significativa de esta experiencia; así, la cultura deja de entenderse como repertorio cerrado de contenidos para convertirse en relación viva entre personas, generaciones y contextos. Este replanteamiento didáctico convierte el aprendizaje en un proceso más contextualizado, colaborativo y significativo, orientado a las personas y al desarrollo de las competencias actitudinales en el marco del diseño curricular de la didáctica de las Ciencias Sociales.

En segundo lugar, la experiencia confirma que la educación patrimonial puede desempeñar una función formativa de gran alcance cuando se articula con metodologías cualitativas y comunitarias. El proyecto no solo favoreció la valoración del patrimonio cultural, sino también la construcción de vínculos, la escucha activa, la convivencia democrática y el reconocimiento de la diversidad como valor. La oralidad compartida, los microrrelatos y la exposición pública de los materiales mostraron que enseñar Ciencias Sociales desde la memoria y la interacción permite generar aprendizajes significativos y socialmente comprometidos.

En tercer lugar, el papel del alumnado universitario como mediador pedagógico se revela clave para conectar saberes comunitarios con exigencias curriculares y con procesos de innovación docente rigurosos. La formación inicial del profesorado se enriquece cuando incorpora experiencias donde diseñar, escuchar, interpretar, crear y devolver conocimiento a la comunidad forma parte del aprendizaje profesional. Finalmente, la dimensión replicable del modelo, apoyada por materiales accesibles, recursos audiovisuales y colaboración institucional, favorece su adaptación a otros niveles educativos y a distintos contextos de aplicación. En definitiva, la propuesta evidencia que la interculturalidad y la transgeneracionalidad trascienden el plano de lo deseable para consolidarse como ejes significativos de transformación pedagógica, en sintonía con el lema del proyecto *E pluribus unum* ("De muchos, uno"), que sintetiza la fuerza educativa de la diversidad compartida.

6. REFERENCIAS

- Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie36133004>
- Aparicio Gervás, J. M., & León Guerrero, M. M. (2022). La educación intercultural como estrategia de innovación docente en educación infantil. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 12(Monográfico), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3902>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Lucas Palacios, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87585>
- Navarro, J. (2023). *Una historia compartida/ Con ellos, sin ellos, por ellos, frente a ellos*. Plaza & Janés.
- ONU. (2015). *Resolución A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa*. La Muralla.
- Ramos-Hernández, A., Auccahuallpa-Fernández, R., & Erazo-Álvarez, J. C. (2022). Rescate de tradiciones culturales mediante proyectos escolares en estudiantes de Educación Básica subnivel medio. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(1), 270. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i1.1789>
- Rodríguez, M. (2019). La educación patrimonial transcompleja que emerge de la relación patrimonial cultural - identidad - y ciudadanía. *Educación y Humanismo*, 21(36), 93-112. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3074>
- Velasco Maillo, H. M., & Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (6a ed.). Trotta.

TRABAJAR CON MALETAS DIDACTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Montserrat León Guerrero¹

1. INTRODUCCIÓN

Durante el presente curso, desarrollamos una experiencia didáctica con los alumnos del Master en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas sobre la importancia que tiene el uso de la didáctica del objeto en el aula de Educación Secundaria.

Comenzamos presentando una selección de publicaciones que enmarcan la metodología de la didáctica del objeto. Tras comentar brevemente algunos de sus puntos más destacados decidimos tomar como referente un artículo para poder hacer un análisis conjunto de teoría y la práctica que desarrollaríamos posteriormente, por lo que pensamos que el artículo de López Carvajal (2023) podía servir como aglutinador de ideas facilitando la tarea del alumnado del Master.

Una vez que tuvieron una idea bastante completa de en qué consiste y qué relevancia puede llegar a tener esta metodología, pusimos en práctica en el aula cómo trabajar con objetos, mediante dos experiencias distintas y complementarias: los objetos contenidos en las maletas didácticas del museo Etnográfico del Reino de Pamplona (a través del préstamo de maletas didácticas de su proyecto *Museo itinerante: 100 objetos para hacer historia*), y en una segunda sesión llevando al aula objetos, artefactos y reproducciones de distintas épocas. En esta ocasión contamos con la presencia de José Luis González Llamas, arqueólogo y antropólogo, quien realiza estas reproducciones y lleva a cabo con distintas etapas educativas talleres en el pueblo de Villar del Monte (León) mediante aulas didácticas sobre antropología, arqueología, ebanistería y alfarería. En este trabajo nos centraremos en la primera de ellas.

Pretendemos así ver la importancia de estos objetos como fuentes de información histórica, tanto en aspectos de la vida cotidiana en el caso de las maletas didácticas, como en el de las reproducciones de la época prehistórica a moderna.

¹ Universidad de Valladolid.

2. METODO

El enfoque pedagógico de la didáctica del objeto se centra en cómo utilizar objetos como fuente primaria y recurso del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la experiencia, permitiendo que el estudiante formule hipótesis de manera que entre profesorado y alumnado transformemos el aula en un espacio de investigación de manera que se pueda entender conceptos de historia y ciencias sociales en general.

2.1. Aprendizaje competencial y vivencial a través de la didáctica del objeto

A la hora de aplicar la metodología de la didáctica del objeto debemos dejar claro a nuestros alumnos que los objetos son considerados una fuente primaria que aporta valiosa información sobre épocas anteriores facilitando el desarrollo del pensamiento histórico sin basarse solamente en textos y explicaciones más abstractas. Es una metodología que se centra en la manipulación directa de los objetos fomentando la curiosidad, el pensamiento crítico, el pensamiento histórico, la empatía, y la capacidad de análisis. Así, la observación directa nos lleva a un proceso de investigación con rigor científico, que formulando preguntas adecuadas que nos permiten generar inferencias y a intentar reconstruir el contexto en que esos objetos se usaron.

Los objetos cuentan con un poder didáctico importante pues son fuentes de información que con un proceso de interrogación adecuado facilitan el desarrollo del aprendizaje significativo potenciando el pensamiento inductivo y el hipotético deductivo mediante la aplicación de técnicas que el historiador aplica a la investigación.

La didáctica del objeto facilita el aprendizaje activo actuando como puente entre teoría y realidad a través del análisis directo y el pensamiento crítico, siendo efectiva de manera especial en la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural. Transforma la curiosidad que tenemos de manera natural en conocimiento estructurado. Al observar y preguntar, y mediante la deducción de contextos y funciones de los objetos, el alumnado desarrolla habilidades de investigación. Ayuda a entender conceptos abstractos al asociarlos con un elemento tangible. Asimismo, esta metodología facilita la interdisciplinariedad entre áreas como arte, historia o antropología mediante las maletas didácticas.

Una manera de llevar al aula esta metodología es a través de la herramienta educativa de las maletas didácticas (Portela, Castell y Martín-Piñol, 2024), recursos pedagógicos diseñados para este aprendizaje activo y manipulativo. Son fuentes que permiten el desarrollo de distintas competencias claves y específicas del currículum. Un nexo de unión entre museo y escuela. Habitualmente contienen, además de los objetos a estudiar (originales o reproducciones), guías metodológicas y de actividades que permiten profundizar de manera práctica en el conocimiento de diferentes disciplinas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Presentación y objetivos

El *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia* es una propuesta educativa ofrecida por el Museo Etnográfico del Reino de Pamplona que permite conectar el museo y su colección con los centros educativos mediante el préstamo de maletas pedagógicas que estimulan el trabajo de la metodología de la didáctica del objeto (Llonch y Parisi, 2018; Santacana y Llonch, 2021; Tapia y Arias, 2021), centrada en el potencial educativo de los objetos para el aprendizaje del pasado.

En un reciente trabajo sobre este Museo itinerante, Coma y Martínez (2024) señalan las estrategias que dan sentido a este proyecto educativo:

- Está conectado con el territorio y la comunidad, es algo cercano al alumnado.
- Utiliza un lenguaje inclusivo que facilita crear propuestas didácticas equilibradas en perspectiva de género.
- Es un proyecto que genera transferencia a la sociedad, pues promueve su difusión a través de las tecnologías.
- Teniendo presente las distintas líneas pedagógicas que en las últimas décadas han teorizado sobre las posibilidades de conocimiento del pasado que ofrecen los objetos como fuente histórica y elemento material de la sociedad, el proyecto presenta materiales didácticos basados en la didáctica del objeto en formato de maletas pedagógicas que pretende crear un puente de comunicación del museo a la escuela y viceversa (Coma y Santacana, 2011; Santacana y Llonch, 2012).

3.2. De la teoría a la práctica en el aula

Nosotros adaptamos la propuesta a las nuestras necesidades temporales del curso y la realizamos en tres etapas

- un comentario conjunto de los objetos de dos maletas,
- un análisis en parejas de uno de los objetos de cada maleta siguiendo la ficha propuesta por el Museo,
- una reflexión escrita que los alumnos debían realizar relacionando la teoría estudiada sobre la didáctica del objeto y la práctica desarrollada con las maletas didácticas.

El **principal objetivo** de esta propuesta educativa es estimular y facilitar en las aulas el aprendizaje de la historia a través de objetos del museo introduciendo el método y el descubrimiento del pasado más reciente a partir de la interrogación y análisis de objetos.

Coincidimos con los objetivos específicos de aprendizaje establecidos en la guía del docente facilitada por el Museo (s.d.):

- Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes.

- Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).
- Identificar y explicar diferencias entre interpretaciones de fuentes diversas
- Reconocer que el pasado influye en el presente y en los diferentes posibles futuros.

La propuesta sitúa al alumno en el centro de la acción educativa como agente activo que debe observar, interrogar, analizar e interpretar los objetos según unas pautas de trabajo perfectamente orientadas. Evidentemente con la guía del/la docente.

Así, planteamos una propuesta de actividad a nuestro alumnado. Expusimos teóricamente la importancia de la didáctica del objeto para desarrollar aprendizajes significativos desarrollando el pensamiento inductivo y el hipotético deductivo pues aplicamos técnicas de aprendizaje que se basan en la investigación. Planteamos el interés que para los futuros docentes tiene la posibilidad de trabajar con fuentes interdisciplinariamente y poder captar la atención de los alumnos desarrollando diversas situaciones de aprendizaje en las que, quizá no crear un museo en el aula, pero sí una galería de objetos que nos permita conocer cómo han cambiado aspectos identitarios de nuestro entorno.

Para ver su posible efectividad, además de tomar referencias teóricas se realizaron dos actividades prácticas para ver hasta qué punto puede resultar importante y motivador el trabajo con objetos: una, el uso de maletas didácticas con objetos básicamente del siglo XX y la otra, llevar al aula reproducciones y artefactos de piezas especialmente prehistóricas, aunque también alguna que otra medieval o moderna. En este trabajo nos centraremos en la práctica realizada con las dos maletas didácticas que el museo nos ofreció.

Realizamos la propuesta en dos grupos del Master, cada uno de ellos con 20 alumnos. En un primer momento, al llegar al aula con las maletas, los alumnos se sorprendieron de que físicamente eran maletas. Comenzamos la actividad proyectando el listado con la temática de las 10 maletas del *Proyecto Museo itinerante* sin señalar cuáles eran las que teníamos en el aula para que los alumnos opinaran globalmente a cuál de ellas pertenecían los objetos que estábamos a punto de ver y comentar de manera conjunta. Abrimos la primera de las dos maletas prestadas por el Museo y fuimos comentando grupalmente uno a uno los objetos que contenía intentando identificar el objeto y su finalidad. Continuamos con la segunda maleta e hicimos lo mismo. La dinámica fue atractiva para el alumnado, participando con interés y de manera activa.

Después, les preguntamos ¿qué maletas hemos visto según el listado? La maleta sobre “Infancia” se detectó con cierta facilidad, pero en los dos grupos costó definir que en la otra maleta se trataba sobre “mitos y creencias”. Un comentario generalizado fue que había objetos que les resultaban desconocidos, aunque creían haber oído hablar de ellos al indicarles para qué se utilizaban o su nombre. En parte por ser algunos de ellos ya objetos en desuso, en parte por tratarse de costumbres más localistas de la comunidad de Navarra y menos utilizado en Castilla y León.

Una vez clara la temática general, los 20 alumnos de cada grupo se distribuyeron en parejas y fueron analizando un objeto de cada una de las maletas, y entregando su trabajo según el modelo de ficha de análisis facilitado por el Museo.

FICHA DE ANÁLISIS (Educación Secundaria Obligatoria)	
¿INVESTIGAMOS LOS OBJETOS DEL PASADO?	
IDENTIFICACIÓN DEL OBJETO	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del objeto • Lugar donde se hizo, dónde se encontró y dónde está actualmente • Autoría • Marca de producción
ANÁLISIS MORFOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la forma • Medidas • Partes de las que se compone • Material • Color • Estado de conservación
ANÁLISIS FUNCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad del objeto: ¿Para qué servía? ¿Se utiliza actualmente? • Describir cómo funcionaba • Relacionar forma y función • ¿Utilizaba energía? ¿Cuál? ¿Era peligroso su uso?
ANÁLISIS TÉCNICO Y ECONÓMICO	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de fabricación • Proceso de producción • Herramientas que se utilizaron para su construcción • Ventajas y desventajas de los materiales empleados • ¿Se trata de una producción propia, doméstica o foránea? • Coste de producción • ¿Quién lo comercializaba?

ANÁLISIS SOCIOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué personas hacían uso del objeto? ¿Está pensado para hombres o mujeres, para ambos, o para una edad en concreto? • ¿Se trataba de un elemento de uso general y masivo, o de uso más restringido? • ¿Era un elemento común, accesible y económico para la mayoría?
ANÁLISIS HISTÓRICO /CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha / Período cronológico del objeto • Contexto histórico del objeto • ¿Significó un gran cambio respecto a lo que había hasta el momento? • ¿El objeto representaba una continuidad a algo existente? • ¿Cómo ha evolucionado el objeto <i>a posteriori</i>? ¿Existe hoy en día algo parecido?

Nota. Ficha facilitada por el Museo Etnográfico del Reino de Pamplona para analizar un objeto.

Siguiendo la ficha los futuros docentes tuvieron que identificar el objeto y analizarlo desde el punto de vista morfológico, funcional, técnico y económico. También desde un punto de vista sociológico e histórico/cultural. Así reflexionaron ante preguntas como ¿para qué servía? funcionalmente, ¿se utiliza actualmente?, o ¿quién hacía uso del objeto? ¿hombres o mujeres? ¿ambos? ¿edad?, ¿su uso era generalizado o restringido? ¿era accesible y económico para la mayoría?, ¿representa una continuidad a algo existente?, ¿cómo ha evolucionado?, ¿existe hoy?

4. CONCLUSIONES

Tal y como recogen Gómez y Prieto (2016) trabajar con objetos, y otras fuentes primarias, es imprescindible en la enseñanza de la historia en las primeras etapas educativas para el desarrollo de las competencias y la interpretación histórica.

Los conocimientos históricos ayudan al alumnado a entender nuestra sociedad, a desarrollar un razonamiento causal que permita entender qué sucede a su alrededor, y a tener elementos de juicio crítico. No podemos conocer en profundidad nuestra sociedad sin entender la historia. Pero para hacerla atractiva los profesores debemos introducir en el aula estrategias que despierten el interés de los alumnos.

Con el desarrollo de esta experiencia el alumnado del máster ha visto la utilidad de esta metodología y el uso de los recursos indicados. Se han puesto en el lugar del alumno de Secundaria rellenando la ficha para tratar sobre la importancia de esos objetos, su origen, su forma, para qué podían servir, en qué contexto se podía utilizar, etc.

Los futuros docentes han valorado positivamente la experiencia y concluido en sus escritos que la utilización de objetos en el aula de historia convierte a la asignatura en atractiva y comprensible alejándose en lo posible de la temida pregunta: “*Profesor... ¿esto a mí de qué me sirve?*”. Destacando que consideran imprescindible la participación activa del alumnado y contar con la guía constante de los docentes.

Con las maletas didácticas hemos comprobado que es posible traer el método científico al aula. El alumno aprende a interrogar la realidad, a deducir contextos sociales y económicos y, en última instancia, a comprender que la Historia no es algo que está en los libros, sino algo que se puede tocar, que nos rodea y que nos explica quiénes somos.

Los objetos son las huellas del pasado en nuestro presente. Utilizarlos en el aula de Secundaria permite transformar al estudiante de un espectador pasivo a un investigador activo que puede mostrar sorpresa y atracción por la actividad pues a través de las fichas de análisis objetual y el comentario realizado relacionando la teoría estudiada con las prácticas vividas en el aula, dejaron constancia de reflexiones críticas fundamentales para su futura labor docente como:

- “Es imperativa la necesidad de interconectar este conocimiento teórico planteado con las actividades desarrolladas en el aula: Estas nos han permitido acercarnos a esa Didáctica del Objeto desde un plano tangible y no únicamente abstracto o teórico. Han significado, a grandes rasgos, no solo un proceso de *saber*, sino también de *saber hacer*”.
- “Con los objetos se realizan dinámicas que emocionan al alumnado al sentirse como arqueólogos o verdaderos historiadores. También despierta su curiosidad y facilita la introducción de conceptos abstractos que se relacionan más directamente con los objetos”
- Son un ancla cognitiva que nos permite comprender y desarrollar conceptos abstractos, tan complicados para los alumnos de la ESO. Este proceso entrena al cerebro del estudiante para distinguir entre *dato* (el objeto es de hierro) e *inferencia* (la sociedad tenía metalurgia avanzada). Esta es una competencia clave no solo para la Historia, sino para la ciudadanía crítica en la era de la desinformación.
- “El uso de objetos estimula el pensamiento histórico, motiva al alumnado y le permite desarrollar múltiples competencias. Aunque es difícil aplicar la Didáctica del Objeto durante todo el curso escolar, ha de presentarse como un recurso atractivo, inclusivo, y altamente pedagógico.”
- “El objeto permite traer el pasado al presente, al aula, y enlazar a los jóvenes con ese periodo histórico”. “el enlace con el pasado es una forma en la cual se crea comunidad integrando el aprendizaje histórico en el propio espacio social del alumnado”

También indicaron algunas dificultades integrando la lectura de López Carvajal y las experiencias con las maletas “la Didáctica del Objeto es un gran método, pero, ¿cómo utilizaríamos esos objetos en nuestras aulas? ¿cómo podemos afianzar el aprendizaje con este método?”

Ya hemos indicado que especialmente la maleta “mitos y creencias” supuso dificultades de identificación de los objetos. Aunque de manera global coinciden en que trabajando desde el análisis integral del objeto se pueden obtener grandes resultados, se debe tener cuidado con la selección de los objetos. Un alumno escribe “Nos enfrentamos en muchos casos a objetos que, a estas alturas, ya nos resultaban desconocidos. En otros, se trataba de vagos recuerdos del pasado que aún pervivían en la memoria de alguno de nosotros. El enfrentamiento con el objeto a la hora de analizarlo nos llevó de forma inevitable a adentrarnos en un plano histórico bastante desconocido” y eso teniendo en cuenta que ellos poseen un conocimiento más profundo que el de un adolescente de Secundaria.

Muestran así su preocupación por despertar el interés del alumnado, pues este debe estar predispuesto, lo que implica que si no existe esto último no se podría desarrollar el proceso educativo. El desarrollo del análisis debe ser atractivo y activo, manteniendo una guía constante del docente del aprendizaje conjunto en la medida de lo posible. Hecho ante el que también mostraron su opinión: “la actividad de las “Maletas Didácticas”, mostraba dos momentos. Uno que involucraba a toda el aula y exigía que reconociésemos el objeto, junto con su posterior contextualización; y otro momento en el que nos ceñíamos al análisis intrínseco de uno de los objetos presentados. A mi juicio, la primera parte fue más atractiva y fascinante que la segunda, que partía de un análisis más denso y que, en el caso de los alumnos de instituto, podría hacerse algo áspero”.

Por lo tanto, estos futuros docente se mostraron de acuerdo en el poder didáctico de las maletas, sin olvidar que su puesta en práctica conlleva un tiempo de preparación. Aun así, la idea global fue que, aunque el método expositivo es más rápido, también menos eficaz a largo plazo y que “Quizás no podamos enseñar *toda* la historia con objetos, pero sí podemos implementar su uso en momentos determinados para asegurar que el aprendizaje sea significativo y los alumnos se vean capaces de desarrollar su razonamiento crítico-científico”.

5. REFERENCIAS

- Coma Quintana, L., Martínez Gil, T., & Ulibarrena Herce, E. (2024). El museo viaja a la escuela. Museo itinerante: 100 objetos para hacer historia. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 205–219. <https://doi.org/10.1387/cabas.26150>
- Coma, L. y Santacana, J. (2011). Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage. Trea.
- Gómez Carrasco, C. J., & Prieto Prieto, J.A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (31), 5–22. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8228>

- Llonch, N., y Parisi, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176 <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>
- López Carvajal, Juan Miguel (2023). *La didáctica de la Historia en las aulas de secundaria*. Didactia – MasterD. <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-26/la-didactica-de-la-historia-en-las-aulas-de-secundaria>
- Museo Etnográfico del Reino de Pamplona (s.d.). *Museo itinerante. 100 objetos para hacer Historia. Guía del profesorado*.https://museoetnograficoarteta.com/wp-content/uploads/2023/04/MUSEO-ITINERANTE_EP-y-ESO.pdf En el blog del museo
- Portela Fontán, Ana; Castell Villanueva, Júlia; Martín-Piñol, Carolina (2024). «La maleta didáctica en educación formal: un recurso versátil para la enseñanza-aprendizaje en el aula», *Cabás*, 31, 12-31.(<https://doi.org/10.1387/cabas.26215>).
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2021). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Tascabili Faber.
- Tapia, F. y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 44-56. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3928>

CONSTRUYENDO COMPETENCIAS MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO FRAGMENTADO: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDACOMPETENCIAS EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA

Rosa Domínguez-Martín¹

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un proceso de transformación orientado hacia la adopción de modelos formativos centrados en el desarrollo de competencias, en consonancia con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este cambio implica superar enfoques tradicionales basados en la transmisión de contenidos para avanzar hacia propuestas pedagógicas que integren conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos de aprendizaje significativos y transferibles (González & Wagenaar, 2003; Villa & Poblete, 2007).

En este marco, el desarrollo de competencias se vincula estrechamente con la necesidad de formar profesionales capaces de adaptarse a entornos complejos, inciertos y cambiantes, especialmente en ámbitos como la Pedagogía, donde la intervención educativa requiere una alta capacidad de análisis, toma de decisiones y adaptación a contextos diversos (Barnett, 2004). Sin embargo, la incorporación efectiva de este enfoque en la práctica docente universitaria sigue siendo un desafío, debido a la persistencia de estructuras curriculares fragmentadas y a la dificultad de articular procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación coherentes (Biggs & Tang, 2011).

Diversos autores han señalado que el desarrollo competencial requiere no solo una redefinición de los objetivos formativos, sino también una transformación de las metodologías docentes y de los sistemas de evaluación (Boud & Falchikov, 2006; Zabalza, 2012). En este sentido, el aprendizaje experiencial y las metodologías activas se configuran como estrategias clave para promover aprendizajes profundos y contextualizados (Kolb, 2015; Prince, 2004).

¹ Universidad Internacional de Valencia - VIU.

El proyecto *PedaCompetencias* surge en este contexto como una iniciativa de innovación docente en el Grado en Pedagogía de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), con el objetivo de desplegar de manera sistemática el desarrollo de las competencias del egresado mediante un enfoque experiencial y colaborativo. Este proyecto responde a la necesidad de alinear el diseño curricular del título con prácticas docentes que favorezcan la integración real de las competencias en el proceso formativo.

El modelo competencial de referencia incluye ocho competencias clave: técnica, social, digital, pensamiento crítico, comunicativa, colaborativa, emprendedora y resolución de problemas. Aunque estas competencias están recogidas en la Memoria de Verificación del título, su desarrollo efectivo requiere una planificación intencional, transversal y coordinada entre las diferentes asignaturas (Mulder, 2014). A pesar de estos avances, existe una limitada evidencia sobre cómo operacionalizar de forma sistemática modelos competenciales integrados a nivel de titulación, especialmente en contextos de educación superior online o semipresencial.

El presente capítulo tiene como objetivo describir el proceso de diseño del modelo competencial, la lógica de articulación curricular, las estrategias de coordinación docente y los primeros aprendizajes derivados de la implementación inicial del proyecto, contribuyendo así al debate académico sobre la innovación en educación superior.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico

El proyecto se fundamenta en un enfoque de investigación–acción, entendido como un proceso sistemático y reflexivo orientado a la mejora de la práctica educativa mediante ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988; Elliott, 1991). Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos de innovación docente en educación superior, donde los cambios no pueden imponerse de manera externa, sino que deben construirse desde la práctica del profesorado y en interacción con el contexto institucional.

Además, el proyecto se sustenta en el principio de *constructive alignment* (Biggs, 1996), que implica la alineación coherente entre los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y los sistemas de evaluación. Este principio permite superar enfoques fragmentados y avanzar hacia diseños curriculares integrados, en los que todos los elementos del proceso educativo contribuyen al desarrollo de competencias.

Desde una perspectiva epistemológica, el proyecto adopta un enfoque constructivista del aprendizaje, en el que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y la interacción con el entorno (Kolb, 2015). Esta concepción se traduce en la adopción de metodologías activas que sitúan al estudiante en el centro del proceso formativo.

Asimismo, el proyecto incorpora elementos del enfoque socioconstructivista, al enfatizar el papel de la interacción social y la colaboración en la construcción del conocimiento (Johnson & Johnson, 2009). En este sentido, el aprendizaje no se entiende como un proceso individual, sino como una práctica social situada. La unidad de análisis del estudio está constituida por el propio

diseño e implementación inicial del proyecto, así como por las dinámicas docentes y pedagógicas generadas en este contexto.

2.2. Selección y articulación de las asignaturas

En la fase inicial del proyecto se seleccionaron 24 asignaturas del Grado en Pedagogía, lo que representa más del 60% del plan de estudios.

Tabla 1

Relación de asignaturas implicadas en el proyecto según Competencia y curso

Competencias	Asignaturas
Técnica	Transversal
Social	Psicología de la Educación y del Desarrollo
	Pedagogía Social
Digital	Marginación y exclusión social
	Educación de Adultos y Formación Continua
	Diseño, Desarrollo y Evaluación de materiales didácticos
	Educación Transmedia
Pensamiento crítico	Las TIC como soporte en NEE
	Procesos Psicológicos Básicos
	Filosofía de la Educación
	Innovación educativa
	Investigación educativa
	Prácticas Externas II
Comunicativa	Atención al alumnado con NEE
	Neuroeducación
	Teoría de la educación
	Historia de la Educación
Colaborativa	Organización y gestión de centros
	Evaluación Educativa
	Tecnología educativa
Emprendedora	Técnicas e Instrumentos Diagnósticos
	Intervención Pedagógica en el Ámbito Sociocomunitario
	Prácticas Externas III
	Orientación profesional
Resolución de problemas	Trabajo Fin de Grado
	Transversal

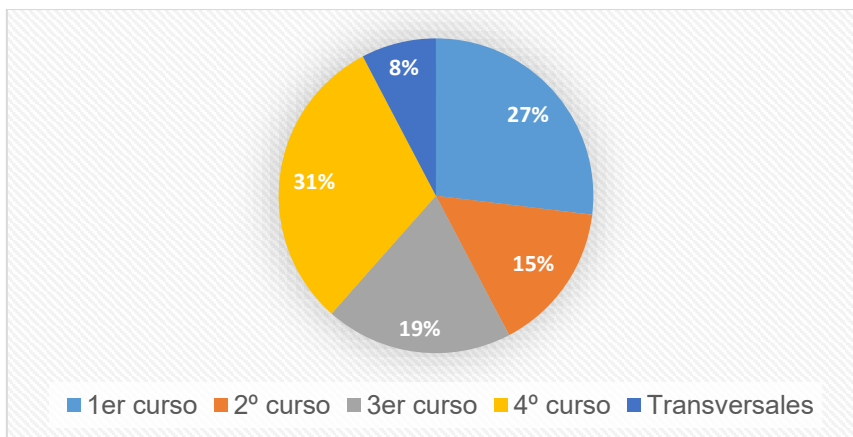
Nota. Elaboración propia.

Esta selección se basó en los siguientes criterios fundamentales:

- Representatividad en cada uno de los cursos que componen el Plan de Estudios.
- Relevancia profesionalizante, priorizando asignaturas vinculadas al ejercicio profesional del pedagogo.
- Viabilidad organizativa, considerando la posibilidad de coordinación entre docentes.
- Accesibilidad del estudiantado, teniendo en cuenta la no linealidad de las matrículas.

Figura 1

Relación entre las asignaturas seleccionadas y el curso al que pertenecen en el Plan de Estudios del Grado en Pedagogía.



Nota. Elaboración propia.

La inclusión tanto de dos de las tres asignaturas de Prácticas Externas como del Trabajo Fin de Grado (TFG) como permiten cerrar el proceso formativo desde una perspectiva integradora y profesionalizante.

2.3. Diseño del modelo competencial

El diseño del modelo competencial se articula en torno a las ocho competencias del egresado VIU, integrando una doble lógica: transversalidad y especialización. Esta combinación responde a la necesidad de evitar tanto la fragmentación del aprendizaje como su tratamiento superficial (Mulder, 2014).

Las competencias técnica y de resolución de problemas se establecen como ejes vertebradores del modelo, al ser consideradas fundamentales para el desempeño profesional del pedagogo. Su carácter transversal garantiza su presencia en todas las asignaturas, promoviendo la aplicación constante de conocimientos en contextos prácticos.

Por otro lado, las seis competencias restantes se distribuyen estratégicamente en asignaturas específicas, seleccionadas en función de su afinidad temática y potencial pedagógico. Esta distribución permite profundizar en el desarrollo de cada competencia, asegurando al mismo tiempo su conexión con el conjunto del itinerario formativo.

Un elemento clave del diseño es la creación de equipos docentes por competencias, responsables de diseñar actividades, establecer criterios de evaluación y garantizar la coherencia entre asignaturas. Este enfoque favorece la construcción de un currículo integrado y reduce el riesgo de solapamientos o vacíos formativos.

Asimismo, el modelo incorpora una lógica de progresión competencial a lo largo de los cuatro cursos del grado, permitiendo avanzar desde niveles iniciales de adquisición hasta niveles más complejos de aplicación, análisis y creación, en línea con taxonomías del aprendizaje como la de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001).

2.4. Estrategias pedagógicas

El proyecto se fundamenta en la adopción de metodologías activas y experienciales que sitúan al estudiante como agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, en coherencia con los principios del aprendizaje centrado en el estudiante promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior. Estas metodologías no solo buscan la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo integrado de competencias mediante la participación en situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y cercanas a la realidad profesional.

Entre las estrategias empleadas destaca el aprendizaje basado en problemas (ABP), entendido como un enfoque en el que el aprendizaje se articula en torno a la resolución de problemas abiertos y contextualizados que requieren la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes (Hmelo-Silver, 2004). En el marco del proyecto, el ABP se vincula especialmente con el desarrollo de la competencia de resolución de problemas, trabajada de forma transversal en todas las asignaturas, promoviendo procesos de análisis, toma de decisiones y reflexión crítica.

Asimismo, los estudios de caso se utilizan como herramienta para aproximar al alumnado a situaciones reales o verosímiles del ámbito pedagógico, favoreciendo la interpretación de contextos educativos complejos y el desarrollo del juicio profesional (Merseth, 1991). Esta estrategia permite integrar teoría y práctica, facilitando la transferencia del conocimiento a escenarios profesionales.

El aprendizaje colaborativo constituye otro de los pilares metodológicos del proyecto, no solo como estrategia didáctica, sino como competencia en sí misma. A través del trabajo en equipo estructurado, el alumnado desarrolla habilidades de comunicación, negociación, corresponsabilidad y gestión de conflictos, aspectos fundamentales en el ejercicio profesional del pedagogo. La literatura ha evidenciado que el aprendizaje colaborativo favorece tanto el rendimiento académico como el desarrollo de competencias sociales y metacognitivas (Johnson & Johnson, 2009).

Por su parte, las simulaciones profesionales permiten recrear contextos de intervención educativa en los que el alumnado asume roles propios de la práctica profesional, facilitando el desarrollo de la identidad profesional y la toma de decisiones en entornos controlados (Chernikova et al., 2020). Estas simulaciones resultan especialmente relevantes en asignaturas vinculadas a la orientación, la intervención y el diseño de proyectos educativos.

De manera transversal, estas metodologías se articulan bajo el enfoque del aprendizaje experiencial (Kolb, 2015), que concibe el aprendizaje como un proceso cíclico basado en la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. Este enfoque permite generar aprendizajes profundos y significativos, favoreciendo la integración de las competencias en contextos reales o simulados.

En conjunto, la combinación de estas estrategias metodológicas contribuye a configurar entornos de aprendizaje activos, participativos y orientados a la práctica profesional, en los que

el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que desarrolla competencias clave para su futuro desempeño profesional (Prince, 2004; Freeman et al., 2014).

2.5. Evaluación y seguimiento

La evaluación del proyecto se concibe como un proceso integral, continuo y formativo, orientado tanto a la mejora del aprendizaje del alumnado como a la optimización del propio diseño del proyecto (Boud & Falchikov, 2006).

Se adopta un enfoque de evaluación auténtica, en el que las evidencias de aprendizaje se vinculan con tareas significativas y contextualizadas, próximas a la práctica profesional del pedagogo. Este enfoque permite evaluar no solo la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de aplicarlos en situaciones reales o simuladas.

Entre los instrumentos utilizados destacan las rúbricas analíticas, que permiten explicitar los criterios de evaluación y facilitar la retroalimentación formativa. Asimismo, se incorporan herramientas metacognitivas que promueven la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.

El sistema de seguimiento incluye también la recogida de percepciones tanto del profesorado como del estudiantado, lo que permite incorporar múltiples perspectivas en la evaluación del proyecto. Esta triangulación de datos contribuye a una comprensión más completa del proceso y facilita la toma de decisiones informadas.

No obstante, la evaluación de competencias plantea retos significativos, especialmente en términos de fiabilidad y validez, lo que requiere un proceso continuo de revisión y ajuste de los instrumentos utilizados.

3. RESULTADOS

En esta fase del proyecto, los resultados deben interpretarse como evidencias preliminares centradas en el diseño, la implementación inicial y la validación estructural del modelo competencial, más que en la medición de resultados de aprendizaje consolidados. No obstante, el análisis permite identificar tendencias relevantes en tres niveles: estructural, organizativo y pedagógico.

En primer lugar, a nivel estructural, se ha logrado configurar un modelo de integración competencial que supera parcialmente la lógica fragmentada del currículo universitario tradicional. La articulación de ocho competencias del egresado mediante una doble lógica — transversal y específica— ha permitido establecer un marco coherente de actuación docente. La incorporación sistemática de las competencias técnica y de resolución de problemas en todas las asignaturas, junto con la asignación estratégica del resto de competencias, ha favorecido una mayor claridad en la planificación docente y en la definición de resultados de aprendizaje. Este hallazgo resulta especialmente relevante en relación con la literatura sobre diseño curricular, que señala la dificultad de operacionalizar el enfoque competencial en contextos universitarios complejos (Mulder, 2014).

En segundo lugar, en el plano organizativo, la creación de equipos docentes por competencias ha generado dinámicas emergentes de colaboración profesional. Estas dinámicas se han traducido en la elaboración conjunta de actividades, la discusión de criterios de evaluación y la construcción de un lenguaje pedagógico compartido. Desde esta perspectiva, el proyecto no solo ha incidido en el aprendizaje del alumnado, sino también en el desarrollo profesional del profesorado, configurándose como un espacio de aprendizaje organizativo. Este resultado se alinea con el concepto de capital profesional docente, en el que la colaboración y el conocimiento compartido se convierten en elementos clave para la mejora educativa (Hargreaves & Fullan, 2012).

En tercer lugar, en el plano pedagógico, las evidencias preliminares apuntan a un incremento en los niveles de participación, implicación y continuidad del alumnado en las actividades propuestas, especialmente en aquellas diseñadas bajo metodologías activas. Se observa una mayor tendencia a la implicación en tareas complejas y contextualizadas, así como una participación más sostenida en dinámicas colaborativas. No obstante, estos resultados se basan en percepciones docentes y evidencias indirectas, por lo que requieren ser contrastados en fases posteriores mediante instrumentos más sistemáticos.

Finalmente, el proceso de implementación ha permitido identificar una serie de dificultades relevantes. Entre ellas destacan la heterogeneidad en la adopción del modelo por parte del profesorado, la sobrecarga de trabajo asociada al rediseño de las asignaturas y las limitaciones en la evaluación de competencias complejas. Estas tensiones evidencian la naturaleza no lineal del cambio educativo y la necesidad de procesos de ajuste continuos.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en los niveles estructural, organizativo y pedagógico permiten situar el proyecto PedaCompetencias en el marco de las transformaciones actuales de la educación superior hacia modelos centrados en el aprendizaje y el desarrollo de competencias. En este sentido, la experiencia confirma que la implementación de enfoques competenciales no puede reducirse a la incorporación de metodologías activas, sino que requiere una reconfiguración profunda del diseño curricular, de las prácticas docentes y de las dinámicas organizativas (Barnett, 2004; Zabalza, 2012).

Uno de los principales aportes del proyecto radica en la articulación efectiva entre el diseño competencial y la coordinación docente. A diferencia de otras propuestas que abordan el desarrollo de competencias de forma aislada o limitada a asignaturas concretas, el modelo presentado introduce una lógica de integración horizontal y vertical que permite avanzar hacia un currículo más coherente. Este enfoque se alinea con el principio de *constructive alignment* (Biggs, 1996), pero lo amplía al incorporar una dimensión organizativa basada en la colaboración docente estructurada. De este modo, el proyecto contribuye a la literatura al mostrar cómo la alineación no es únicamente un proceso técnico, sino también social y organizativo.

Desde una perspectiva metodológica, la adopción de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje colaborativo y las simulaciones profesionales se corresponde con la evidencia empírica disponible sobre su efectividad en el desarrollo de competencias (Freeman et al., 2014; Prince, 2004). Sin embargo, los resultados sugieren que su impacto no depende exclusivamente de su implementación, sino de su integración en un marco pedagógico coherente. En este sentido, el proyecto pone de manifiesto que la clave no reside en la metodología en sí, sino en su articulación con los objetivos competenciales y los sistemas de evaluación.

Un elemento especialmente relevante es el papel del profesorado en el proceso de innovación. Tal como señala Kember (2009), la transición hacia modelos centrados en el estudiante implica un cambio en las concepciones docentes que no siempre se produce de manera automática. En el caso analizado, la creación de equipos docentes ha favorecido este proceso, al generar espacios de reflexión compartida y aprendizaje colectivo. Esto refuerza la idea de que la innovación educativa requiere el desarrollo de capital profesional docente (Hargreaves & Fullan, 2012), entendido como una condición necesaria para la sostenibilidad del cambio.

No obstante, el estudio también evidencia limitaciones significativas. En primer lugar, se trata de una fase inicial del proyecto, lo que implica la ausencia de datos longitudinales sobre el impacto real en el aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, la evaluación de competencias sigue siendo un desafío metodológico, especialmente en términos de validez y fiabilidad (Boud & Falchikov, 2006). Finalmente, el proyecto se desarrolla en un contexto institucional específico, lo que puede limitar la generalización de los resultados.

Por otro lado, emerge una tensión estructural entre la lógica competencial —de carácter transversal e integrado— y la organización modular del currículo universitario. Aunque la estrategia adoptada permite avanzar en la integración, no elimina completamente esta tensión, lo que coincide con lo señalado por Mulder (2014). Este aspecto constituye una línea relevante para futuras investigaciones.

En conjunto, el proyecto aporta evidencia sobre la viabilidad de modelos competenciales integrados en educación superior, pero también subraya la necesidad de abordarlos desde una perspectiva sistémica, progresiva y contextualizada.

En este sentido, el presente estudio contribuye a la literatura al ofrecer un modelo operativo de integración competencial a nivel de titulación, basado en la coordinación docente estructurada y la alineación pedagógica.

5. CONCLUSIONES

El proyecto PedaCompetencias representa una propuesta innovadora orientada a la integración efectiva del enfoque competencial en el Grado en Pedagogía, mediante la combinación de aprendizaje experiencial, metodologías activas y coordinación docente estructurada. A diferencia de enfoques fragmentados, el modelo desarrollado se basa en una

lógica de integración curricular que articula competencias, asignaturas y prácticas docentes en un marco coherente.

Los resultados de esta fase inicial ponen de manifiesto el potencial del modelo para generar cambios significativos tanto en la organización curricular como en las dinámicas docentes. En particular, se evidencia que la coordinación entre profesorado y la creación de equipos por competencias constituyen elementos clave para la implementación de este tipo de enfoques. Asimismo, las metodologías activas se configuran como herramientas eficaces para promover la implicación del alumnado, siempre que se integren en un diseño pedagógico alineado.

Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye a la literatura sobre educación superior al ofrecer un modelo aplicable de integración competencial que combina principios de alineación constructiva, aprendizaje experiencial y desarrollo profesional docente. En este sentido, aporta una visión operativa de cómo trasladar el enfoque competencial desde el plano declarativo al práctico.

No obstante, el proyecto también evidencia la complejidad inherente a los procesos de innovación educativa. La implementación de modelos competenciales requiere tiempo, formación docente, recursos institucionales y procesos de evaluación ajustados. Además, la tensión entre transversalidad competencial y estructura curricular disciplinar sigue siendo un desafío no completamente resuelto.

En términos de transferibilidad, el modelo presenta potencial para ser replicado en otros contextos universitarios, siempre que se adapten sus elementos a las características institucionales y se garantice un compromiso real del profesorado. No se trata, por tanto, de un modelo cerrado, sino de un marco flexible susceptible de evolución.

Finalmente, como líneas futuras de investigación, se plantea la necesidad de profundizar en la evaluación del impacto del proyecto en el aprendizaje del alumnado mediante diseños longitudinales, así como analizar la sostenibilidad del modelo a medio y largo plazo. Asimismo, resulta pertinente explorar con mayor profundidad los procesos de cambio en las concepciones docentes y su relación con la implementación de metodologías activas.

En este sentido, avanzar hacia modelos competenciales integrados no constituye únicamente una innovación metodológica, sino una transformación estructural de la enseñanza universitaria.

6. REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247–260. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235382>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.

- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. University of Deusto.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Merseth, K. K. (1991). The case for cases in teacher education. *American Association of Colleges for Teacher Education*.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett et al. (Eds.), *International handbook of research in professional practice-based learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- Prince, M. (2004). Does active learning work? *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2012). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PEDAGOGO

Susana Tallón-Rosales¹

Sandra González-Miguel²

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo, se expone la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, no sólo en la profesión de la Pedagogía, sino en todo el ámbito educativo. Si bien es cierto que es sobreentendido el hecho de comunicar, transmitir, traspasar información en educación, diversos autores y estudios evidencian, que dicho hecho no debe ser comúnmente aceptado. Las competencias esenciales en el dominio de una lengua son la escucha, habla, escritura y lectura. De todas ellas, la escritura prevalece sobre las demás (Rodero y Rodríguez-de-Dios, 2021), destacando la ausencia de oralidad y expresión oral, así como reflexión de lo escrito. En definitiva, estas autoras señalan que la competencia oral-comunicativa es la habilidad con menos peso en la educación, por tanto, también patente su carencia en el ámbito profesional.

Por otro lado, el pensamiento crítico se concibe como la capacidad de analizar y evaluar ideas y juicios propios y ajenos, tomar decisiones y resolver problemas desde criterios lógicos basados en evidencias, lo que implica simultáneamente el desarrollo de la competencia comunicativa al exigir que el alumnado se exprese y argumente de manera rigurosa (Bezanilla-Albisua et al., 2018).

Atendiendo a Fisher (2003), la competencia oral ha sido predominante a lo largo de la historia de la humanidad, hace unos 300.000 años que la humanidad adquirió la capacidad del habla y por ende desarrolló la escucha. Por ello ha sido la cualidad más destacada e instrumento de comunicación. Esta centralidad histórica de la oralidad contrasta con la escasa presencia de

^{1y2} Universidad Internacional de Valencia - VIU

la competencia oral-comunicativa en el currículo y en las prácticas docentes, especialmente en la educación superior, donde sigue primando la evaluación escrita y la recepción pasiva de información (Rodero y Rodríguez-de-Dios, 2021; Vilà y Castellà, 2014). La investigación sobre prácticas discursivas y alfabetización académica muestra que el trabajo sistemático con discursos argumentativos, tanto orales como escritos, constituye un contexto privilegiado para desarrollar comprensión profunda, escritura coherente y análisis crítico de la realidad.

Con esta justificación, se destaca la particularidad de llevar a cabo un proyecto de innovación docente en el Grado de Pedagogía de la Universidad Internacional de Valencia, para trabajar y desarrollar competencias inherentes a este profesional en diversas asignaturas. En concreto en esta propuesta, se prioriza la competencia comunicativa-oral y pensamiento crítico en la formación inicial del Pedagogo/a. La formación inicial que se lleva a cabo en las universidades españolas define las competencias necesarias para el desempeño laboral del profesional de la Pedagogía (García et al., 2025), entre ellas, el desarrollo de habilidades como empatía, capacidad de motivar, comunicación y asertividad. Estas competencias se formulan habitualmente como competencias genéricas ligadas a la capacidad de comprender y expresarse de forma eficaz en diferentes lenguas y contextos, así como a la autonomía intelectual, la creatividad y la argumentación fundamentada. Todas ellas planteadas a trabajar en las asignaturas con metodologías integradoras potenciando el trabajo en equipo y resolución de problemas, así como aprendizajes experienciales que denoten la realidad laboral (Tallón, et al. 2017), máxime, cuando este profesional se está consolidando en ámbitos no docentes, y más empresariales y sociolaborales. Dichos contextos, requieren del Pedagogo/a, habilidad de adaptación y contextualización, así como de establecimiento de sinergias en ámbitos. Por tanto, se puede hablar de una característica esencial en el profesional de la Pedagogía, dado su carácter aplicativo multiprofesional, puesto que puede ejercer en ámbitos formales, no formales y empresariales.

En este contexto, situar la competencia comunicativa y el pensamiento crítico como ejes fundacionales en los primeros cursos del Grado en Pedagogía implica entenderlos como condiciones de posibilidad para la construcción del discurso pedagógico y la identidad profesional futura, no como simples contenidos añadidos (Bezanilla-Albisua et al., 2018). La literatura sobre pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado muestra que estrategias como los debates académicos, el análisis de casos y la escritura de ensayos argumentativos favorecen simultáneamente el desarrollo del razonamiento crítico y de la expresión oral y escrita (Zelaieta y Camino, 2018).

En estudios recientes a profesionales en formación de Pedagogía, destacan la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa (García et al., 2025), como primera habilidad de su desarrollo profesional, seguidas de las competencias digitales, y diseño de materiales y/o recursos. En este sentido queda argumentada la importancia de implementar proyectos, actividades, metodologías que propicien el desarrollo y la práctica de la comunicación. Este tipo de formación en educación superior y por ende en el Grado de Pedagogía, propicia un desarrollo

integral de los alumnos y experiencial, fomentando el pensamiento crítico, y reflexión de los procesos (Agasisti y Bertoletti, 2022).

En coherencia con estas necesidades, el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y autorreguladas se reconoce como una competencia clave docente, orientada a generar comprensión duradera y participación activa del alumnado. Desde un enfoque socioconstructivista, se recomienda centrar la actividad en problemas auténticos, investigación guiada, colaboración y reflexión metacognitiva, de modo que el estudiante adopte el rol de “aprendiz-investigador” que formula preguntas, contrasta evidencias y somete a prueba sus propias conjeturas (Coll, 2013). En el caso concreto del Grado en Pedagogía, esto se traduce en propuestas como debates académicos sobre problemas educativos, talleres de lectura y escritura de textos argumentativos, diseño colaborativo de microexperiencias de aprendizaje y elaboración de portafolios reflexivos, todas ellas orientadas a la construcción progresiva del discurso pedagógico y de la argumentación crítica del futuro profesional (Zelaieta y Camino, 2018; Bezanilla-Albisua et al., 2018).

Por lo comentado, se va a relatar la implementación de una experiencia innovadora vivencial en el Grado de Pedagogía, a través de las asignaturas de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en las cuales se ha trabajado la competencia comunicativa y pensamiento crítico en el alumnado.

2. MÉTODO

Con la implementación de este proyecto de innovación, y, por tanto, el trabajo por competencias en cada asignatura implicada se dota de herramientas y conocimientos al alumnado para superar una situación planteada. La metodología principal es resolución de casos y problemas, siendo el objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa y el pensamiento crítico. Cada materia dentro de su portafolio que es una carpeta que integra 4 actividades, en una de ellas, debe estar recogida las premisas anteriores, para enfrentar al alumnado al desarrollo de las capacidades objeto del proyecto.

2.1. Metodología

Se parte de las siguientes premisas metodológicas para ambas asignaturas:

- Como futuros Pedagogos/as, formaréis parte de un equipo externo al que se le encomienda el diseño de un proyecto educativo transformador e innovador que incluya un plan de acciones pedagógicas, que impliquen metodologías activas y colaborativas adaptadas al contexto.
- Un centro educativo situado en un barrio con alta diversidad cultural, dificultades socioeconómicas y alto abandono escolar ha solicitado un equipo de asesores pedagógicos para replantear su modelo de intervención educativa con el objetivo de reducir el fracaso escolar, mejorar la convivencia y promover la inclusión.

Por un lado, la asignatura de Teoría de la Educación de primer curso, el reto propuesto para la actividad tipo dentro del proyecto de innovación, se basa en dos itinerarios:

1. Itinerario escrito y desarrollo del pensamiento crítico, trabajando en grupo-clase, se les solicita realizar una presentación personal sobre su trayectoria profesional y personal hasta elegir estudiar el Grado de Pedagogía. En dicha presentación además comparten el enlace a una noticia relevante de educación, ofreciendo su percepción sobre ella, así como posibles mejoras o solución como Pedagogos/as. Además, como mínimo tendrán que entrar en 3 de las presentaciones de los compañeros, y valorar la información dada sobre ellos y su noticia. Esto persigue el objetivo de crear comunidad y debate actual sobre lo que está acaeciendo en el mundo educativo.
2. Itinerario comunicativo-oral, trabajado de forma individual, el alumno debe exponer un caso práctico seleccionado acorde a las premisas dadas, en el cual debe concretar el problema a solucionar, así como definir los roles de los agentes implicados, en este caso, familias, alumnos y docentes. Tras ello, propondrá recursos y mejoras para paliar la situación y también prevenir que vuelva a suceder. Se grabará en un vídeo, con cámara y audio, cuya extensión no será más de 5 minutos. En él trabajará la estructuración de la información a dar, la oralidad, tono, expresión corporal, dicción. Esto conlleva, familiarizar al alumnado con una labor esencial a desarrollar como es la voz y transmisión de conocimientos.

Por otro lado, la materia de Pedagogía Social, del segundo curso del Grado de Pedagogía integra una actividad inmersa en el proyecto de innovación consistente en la elaboración de un proyecto de mapeo social orientado a la identificación y sistematización de entidades y recursos de intervención social activos en el entorno inmediato de un centro educativo situado en un barrio caracterizado por una alta diversidad cultural, importantes dificultades socioeconómicas y elevado abandono escolar. La propuesta promueve activamente la inclusión y la equidad, valorando el contexto cultural específico del territorio y facilitando la articulación de redes colaborativas entre el centro educativo, las asociaciones del barrio, servicios sociales, organismos públicos y otras entidades relevantes.

2.2. Muestra

El alumnado objeto de este proyecto pertenece al Grado de Pedagogía de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), específicamente estudiantes de primer y segundo curso que cursan simultáneamente las asignaturas de Teoría de la Educación (1º curso) y Pedagogía Social (2º curso). Para la materia de Teoría de la Educación la muestra está compuesta por un total de 74 estudiantes, 86% mujeres, 14% hombres, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional que prioriza la idoneidad de las materias para el desarrollo de las competencias comunicativa y pensamiento crítico. En cuanto a la materia de Pedagogía Social, son un total de 73 estudiantes, 90% mujeres, 10% hombres.

Esta selección responde a tres criterios metodológicos: 1) alineación curricular: ambas asignaturas presentan en sus guías docentes resultados de aprendizaje explícitos relacionados con el análisis crítico de teorías educativas, la argumentación fundamentada y la comunicación oral/escrita en contextos académicos y profesionales; 2) secuenciación formativa: Teoría de la Educación proporciona el marco conceptual para el razonamiento pedagógico, mientras Pedagogía Social aplica estas competencias a contextos reales de intervención socioeducativa; 3) representatividad del perfil profesional: las problemáticas abordadas (fundamentos teóricos vs. exclusión social) reflejan fielmente los ámbitos laborales del Pedagogo (educación formal/informal, intervención comunitaria, gestión de políticas sociales). Esta delimitación metodológica asegura que las competencias trabajadas no solo sean transversales al plan de estudios, sino específicamente relevantes para la construcción del discurso pedagógico profesional desde los primeros cursos.

3. RESULTADOS

La participación en la asignatura de Teoría de la Educación ha sido muy alta y satisfactoria, realizando esta actividad 65 del total de 74 alumnos. Con relación a las calificaciones obtenidas, de los 65 alumnos tan sólo han obtenido puntuación por debajo de 5, 2 alumnos. El resto de las calificaciones resultantes destaca que, 52 alumnos han alcanzado calificación 9 o superior. 10 alumnos han obtenido calificación entre 7-9, y 1 alumno obtiene calificación entre 5-7. La participación en la asignatura de Pedagogía Social ha sido elevada y satisfactoria, realizando esta actividad un total de 71 estudiantes. En relación con las calificaciones obtenidas, la mayoría del alumnado ha alcanzado resultados muy positivos, destacando que 40 estudiantes han obtenido la máxima puntuación (10) y 10 estudiantes una calificación de 9,5. Asimismo, 11 alumnos han logrado una nota de 8,5 y 2 una calificación de 8. En los rangos intermedios y bajos, 2 estudiantes han obtenido un 6,5, 4 un 6, 1 estudiante un 5,5 y 1 un 5, reflejando en conjunto un rendimiento académico notablemente alto en la actividad. A continuación, se muestra la Tabla 1, con estos indicadores.

Tabla 1

Participación y Calificación Alumnado

Asignaturas	Muestra total	Muestra final	Puntuación <5	Puntuación 5-6.9	Puntuación 7-8.9	Puntuación >9
Teoría de la Educación	74	65	2	1	10	52
Pedagogía Social	73	71	2	8	13	50
Total, por asignaturas	147	136	4	9	23	102

Nota. Elaboración propia

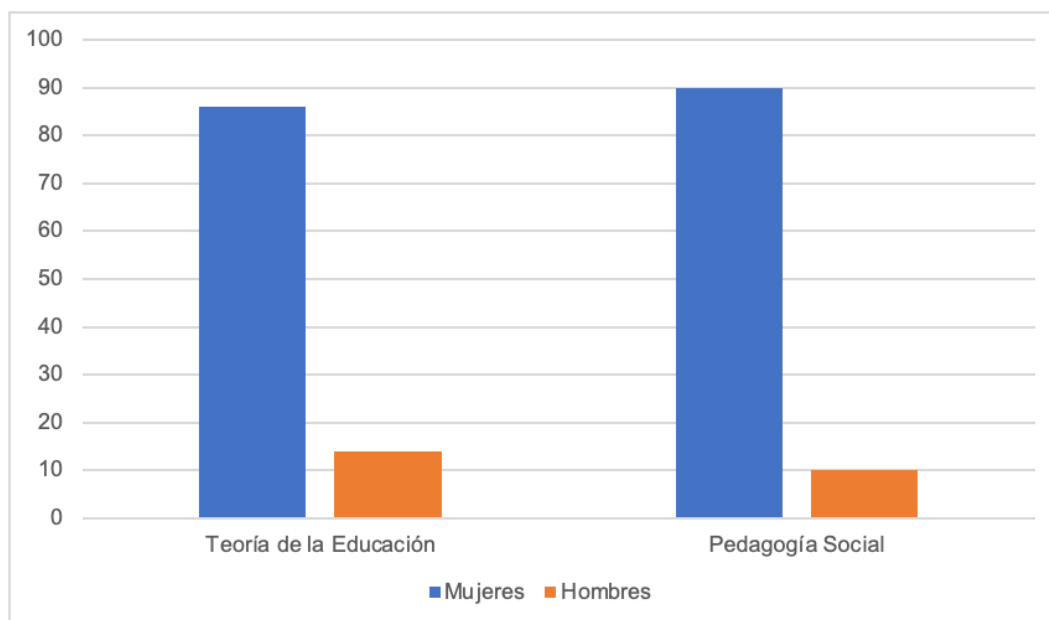
La Tabla 1 evidencia altas tasas de implicación del alumnado, con solo un 2,7% (4 estudiantes) clasificados en categoría mínima de participación (puntuación <5) y un 75% (102 estudiantes) alcanzando niveles de excelencia participativa (puntuación ≥9). Esta distribución piramidal

ascendente, donde el 75% se concentra en la cúspide de máxima implicación confirma no solo la aceptabilidad y motivación generada por la experiencia innovadora, sino también su capacidad para discriminar niveles de compromiso, aprendizaje adquirido y la implicación sostenida a lo largo del proceso. Desde la perspectiva metodológica, la homogeneidad entre ambas asignaturas es notable: Teoría de la Educación presenta 70,3% de excelencia (52/74) frente al 68,5% de Pedagogía Social (50/73), con diferencias inferiores al 2%, lo que valida la consistencia del diseño competencial transversal y la equivalencia de las rúbricas de evaluación aplicadas.

A continuación, la Figura 1 muestra la distribución porcentual del alumnado participante en las asignaturas de Teoría de la Educación y Pedagogía Social según el género. En la asignatura de Teoría de la Educación (n=74), la muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres, que representan el 86% del total, frente al 14% de hombres. De forma similar, en la asignatura de Pedagogía Social (n=73) se observa también una clara predominancia femenina, alcanzando el 90% del alumnado, mientras que los hombres representan el 10%. Esta distribución evidencia una marcada feminización del alumnado en los estudios vinculados al ámbito educativo y pedagógico, una tendencia ampliamente documentada en la literatura sobre formación en educación y ciencias sociales. En el contexto de este estudio, la composición de la muestra resulta especialmente relevante, ya que permite analizar el desarrollo de competencias como la competencia comunicativa y el pensamiento crítico dentro de un perfil predominante de estudiantes que caracteriza estas titulaciones universitarias.

Figura 1

Distribución por género del alumnado participante



Nota. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que la competencia comunicativa y el pensamiento crítico funcionan efectivamente como ejes fundacionales y transversales en los primeros cursos del Grado de Pedagogía. La muestra de 136 alumnos que han realizado esta experiencia de aprendizaje versada en dichas competencias demuestra a través de sus resultados académicos, la necesidad por un lado de desarrollarlas y por otro, el beneficio para su futuro desarrollo profesional. Por tanto, esto evidencia que estas competencias no son accesorias, sino condiciones habilitantes para la construcción del discurso pedagógico profesional.

El diseño de experiencias de aprendizaje basado en debates estructurados, análisis de casos reales, escritura reflexiva y exposiciones orales con retroalimentación inmediata ha resultado especialmente eficaz para la construcción del discurso pedagógico y la argumentación crítica. Las actividades secuenciadas desde Teoría de la Educación (análisis conceptual) hacia Pedagogía Social (aplicación práctica) generaron una progresión natural que permitió al alumnado:

- Interpretar críticamente textos teóricos y problemáticas socioeducativas
- Argumentar posiciones fundamentadas ante audiencias diversas
- Reflexionar metacognitivamente sobre su propio razonamiento
- Transferir competencias de contextos académicos a escenarios profesionales simulados

Las estrategias didácticas empleadas, ordenadas por efectividad observada, han sido:

- Debates socráticos estructurados (mayor impacto): fomentaron refutación respetuosa y síntesis integradora
- Análisis crítico de casos reales: promovieron evaluación de evidencias vs. opiniones
- Escritura reflexiva progresiva: desde diarios hasta ensayos argumentativos
- Exposiciones orales evaluadas: con rúbricas explícitas

La integración sistemática del pensamiento crítico en la interpretación de textos, prácticas y problemáticas educativas ha generado transferencias directas al discurso profesional:

- Análisis: identificación de supuestos implícitos en teorías educativas
- Evaluación: juicio de pertinencia de intervenciones según contextos
- Inferencia: propuestas de mejora desde evidencias empíricas
- Explicación: argumentación clara ante contextos simulados.

5. CONCLUSIONES

En síntesis, este proyecto de innovación docente ha demostrado que la competencia comunicativa y el pensamiento crítico pueden posicionarse como ejes fundacionales y transversales desde los primeros cursos del Grado de Pedagogía, articulando de manera efectiva el diseño de experiencias de aprendizaje orientadas a la construcción del discurso pedagógico profesional. La metodología de resolución de casos y problemas es idónea para el desarrollo de

dichas competencias, permitiendo trabajarlas de forma contextualizada a las materias seleccionadas, cumpliendo así el objetivo de esta experiencia.

A su vez, es pertinente destacar la progresión formativa coherente teniendo presente la secuenciación desde Teoría de la Educación (análisis conceptual) hacia Pedagogía Social (aplicación práctica en contextos de exclusión) que facilitó transferencias directas del razonamiento crítico y la argumentación profesional a escenarios laborales simulados.

Finalmente, esta experiencia no solo valida un modelo pedagógico transformador, sino que reafirma el rol del Pedagogo/a como agente crítico de cambio social, capaz de analizar realidades complejas, argumentar propuestas éticamente fundamentadas y comunicarlas eficazmente en contextos educativos diversos.

6. REFERENCIAS

- Agasisti, T. y Bertolotti, A. (2022). Higher Education and Economic Growth: A Longitudinal study of European regions 2000-2017. *Socio-Economic Planning Sciences*, 81, 100940. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100940>
- Bezanilla-Albisua, M.J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89–113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664>
- Fisher, S.R. (2003). *A history of writing*. Reaktion Books.
- García Aguilera, F.J.; Matas Terrón, D.A. y Segovia García, N. (2025). El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal. *Educar*, 61(1), 125-141. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2120>
- Rodero, E. y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, 30(6) e300601. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>
- Tallón-Rosales, S., Cáceres-Reche, M.P. y Raso-Sánchez, F. (2017). Análisis del perfil profesional del pedagogo en el ámbito empresarial español, mediante la técnica de análisis de puestos de trabajo. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(2), 1-20. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/52>
- Vilà, M., y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave: Enseñar la competencia oral en clase*. Graó. <https://doi.org/10.5817/ERB2016-2-23>
- Zelaieta Anta, E., y Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 197–214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>

TEJIENDO REDES: LA COMPETENCIA SOCIAL Y COLABORATIVA COMO EJE VERTEBRADOR DE LA PEDAGOGÍA

M^a Auxiliadora Ordóñez-Jiménez¹
Juan Manuel Núñez-Sánchez²

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda el desarrollo de competencias en la educación superior, poniendo especial atención a la competencia social y colaborativa en la formación del pedagogo. A partir de la revisión de la literatura, se lleva a cabo un análisis de los fundamentos del enfoque competencial, el papel del aprendizaje colaborativo como estrategia formativa, así como el potencial del portfolio como dispositivo integrador para el desarrollo y seguimiento de las competencias. Este marco permite sustentar el diseño aplicado que se presenta posteriormente en el contexto del proyecto PedaCompetencias.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Competencias y profesionalización en Educación Superior

La educación superior europea se ha orientado progresivamente hacia un modelo formativo basado en competencias, impulsado por el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este enfoque promueve una formación centrada en el aprendizaje del estudiante y en la adquisición de capacidades que permitan afrontar situaciones profesionales complejas, superando modelos educativos enfocados exclusivamente en la transmisión de contenidos (Mulder, 2019; OECD, 2019; Khaled Gijón et al., 2025).

Desde esta perspectiva, las competencias se conciben como la capacidad de movilizar de forma integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder eficazmente a demandas profesionales y sociales. En consecuencia, el desarrollo competencial implica articular distintas dimensiones del aprendizaje: el saber (conocimiento conceptual), el saber hacer (aplicación práctica del conocimiento) y el saber estar (actitudes, valores y comportamientos profesionales) (Mulder, 2019; OECD, 2019a).

^{1y2} Universidad Internacional de Valencia - VIU

Este enfoque otorga especial relevancia a las competencias transversales, como la comunicación, el trabajo en equipo o la colaboración profesional, consideradas esenciales para la inserción laboral y el ejercicio profesional en contextos organizacionales complejos (OECD, 2019a). En el ámbito educativo, estas competencias resultan especialmente relevantes, ya que el trabajo pedagógico se desarrolla habitualmente en entornos de cooperación entre distintos profesionales e instituciones (Hargreaves & O'Connor, 2018).

2.2. La competencia social y colaborativa en el ejercicio profesional del pedagogo

Dentro de las competencias transversales, la competencia social y colaborativa ocupa un lugar central en la formación de profesionales de la educación. Esta competencia hace referencia a la capacidad de interactuar eficazmente con otras personas, participar en procesos colectivos de trabajo y contribuir a la construcción compartida de conocimiento en contextos profesionales (Johnson & Johnson, 2017).

En el ejercicio profesional del pedagogo, esta competencia se manifiesta en diversas dimensiones. En primer lugar, implica desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y profesional que permitan establecer relaciones de colaboración con docentes, equipos directivos, profesionales de otros ámbitos y agentes comunitarios. La comunicación efectiva favorece la coordinación de acciones educativas y la toma de decisiones compartidas (OECD, 2019b; ANECA, 2005).

Asimismo, el desempeño profesional del pedagogo requiere participar en equipos de trabajo interdisciplinarios, donde resulta necesario coordinar tareas, compartir responsabilidades y gestionar diferentes perspectivas profesionales. En este contexto, la capacidad de comunicación y de gestión de conflictos adquiere especial relevancia, ya que el trabajo colaborativo implica necesariamente la interacción entre diferentes enfoques y puntos de vista (Johnson & Johnson, 2017).

Otro aspecto fundamental es la responsabilidad compartida en los procesos de trabajo colectivo, donde el logro de objetivos depende de la contribución de todos los miembros del equipo. Este enfoque favorece la construcción conjunta de conocimiento y el desarrollo de soluciones educativas más integrales, especialmente cuando se trabaja en red con diferentes agentes sociales y comunitarios (OECD, 2019b).

2.3. Aprendizaje colaborativo como marco formativo

El desarrollo de la competencia social y colaborativa en educación superior requiere metodologías de enseñanza coherentes con los principios de la colaboración. En este sentido, el aprendizaje colaborativo constituye un marco pedagógico especialmente adecuado para promover este tipo de competencias (Johnson & Johnson, 2017).

A diferencia del simple trabajo en grupo, el aprendizaje colaborativo implica una interacción estructurada entre los participantes orientada a la construcción conjunta de conocimiento. Este enfoque se basa en principios como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y colectiva, y la regulación conjunta del proceso de aprendizaje. Cuando estas condiciones se

cumplen, los estudiantes no solo adquieren conocimientos disciplinares, sino que también desarrollan habilidades sociales, comunicativas y organizativas vinculadas al trabajo en equipo (Bach et al., 2024; Laal & Ghodsi, 2012).

Diversas investigaciones han señalado que el aprendizaje colaborativo favorece la participación del alumnado, mejora la calidad del aprendizaje y contribuye al desarrollo de competencias interpersonales relevantes para el desempeño profesional (Johnson & Johnson, 2017; Lorente, 2024).

2.4. El portfolio como dispositivo integrador en el desarrollo competencial

En el contexto de la educación superior, el portfolio se ha consolidado como una herramienta formativa especialmente adecuada para el desarrollo y la evaluación de competencias. Su principal valor reside en que permite documentar evidencias del aprendizaje a lo largo del tiempo y promover procesos de reflexión sobre la propia práctica académica y profesional (Scully et al., 2018).

El uso del portfolio favorece el desarrollo de la reflexión metacognitiva, ya que invita al alumnado a analizar su propio proceso de aprendizaje, identificar avances y dificultades, y valorar su participación en experiencias formativas. Además, permite integrar diferentes tipos de evidencias (productos académicos, proyectos colaborativos o reflexiones personales) ofreciendo una visión más completa del desarrollo competencial (Scully et al., 2018; Barberà, Gewerc, & Rodríguez-Illera, 2009).

Cuando el portfolio se implementa de forma transversal en distintas asignaturas, se convierte en un instrumento especialmente útil para el seguimiento del desarrollo de competencias a lo largo de la formación universitaria. Este tipo de diseño requiere coordinación entre el profesorado y una planificación explícita de las evidencias que se incorporarán al portfolio en cada materia. De este modo, cada asignatura puede contribuir al desarrollo de la competencia social y colaborativa mediante actividades que impliquen trabajo en equipo, reflexión sobre el desempeño grupal y análisis de los procesos de cooperación desarrollados durante el aprendizaje.

La integración progresiva del portfolio a lo largo del grado permite, además, generar coherencia curricular entre asignaturas y facilitar el seguimiento longitudinal del desarrollo competencial del alumnado. Asimismo, este enfoque contribuye a reforzar la identidad profesional del estudiante al promover la reflexión sobre las prácticas colaborativas propias del ámbito pedagógico y al favorecer procesos de evaluación orientados al aprendizaje a largo plazo (Boud & Falchikov, 2006; Scully et al., 2018).

3. DISEÑO APLICADO EN EL MARCO DE PEDACOMPETENCIAS: EL PORTFOLIO COMO EJE INTEGRADOR

El contexto de partida del presente trabajo se sitúa en el marco del Proyecto de innovación “*Pedacompetencias*”. Este proyecto está orientado al desarrollo de competencias del egresado del Grado Universitario en Pedagogía de la Universidad Internacional de Valencia, mediante la aplicación de metodologías colaborativas y aprendizaje experiencial. A este respecto, se tiene en cuenta como principal herramienta de trabajo el portfolio, sirviendo para la recogida sistemática de evidencias de aprendizaje del alumnado.

El portfolio como instrumento de evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje competencial, pone especial énfasis en el desarrollo de competencias como son la competencia social y la competencia colaborativa, siendo fundamentales para la formación de profesionales de la Pedagogía, permitiéndoles desarrollar capacidades para intervenir en contextos complejos, promoviendo la inclusión y adquiriendo habilidades para la participación en equipos de trabajo multidisciplinares. En este sentido, el portfolio permite documentar el desarrollo de estas competencias a través de evidencias llevadas a cabo desde diferentes materias a lo largo del Grado, ofreciendo una visión progresiva del proceso de aprendizaje. Además, favorece la reflexión metacognitiva del alumnado, ofreciéndole la posibilidad de analizar el propio proceso de aprendizaje llevado a cabo en el transcurso de la materia, identificando las principales estrategias empleadas y valorar el grado de adquisición de competencias. Este proceso permite tomar conciencia sobre el propio aprendizaje, facilitando habilidades de autorregulación.

Diversos autores (Gil et al, 2013; Romero & Crisol, 2011) han destacado el potencial del portfolio como herramienta para el aprendizaje profundo, construyendo una narrativa de su aprendizaje a partir de las evidencias recopiladas, estableciendo conexión con aprendizajes y experiencias previas y favoreciendo el desarrollo de la identidad profesional.

3.1. Desarrollo de la competencia social en el Grado en Pedagogía

La competencia social, se relaciona con la capacidad para comprender contextos educativos, analizando las situaciones de desigualdad desde una perspectiva inclusiva, y favoreciendo la participación activa del alumnado hacia la mejora de la calidad educativa y sociales de diferentes colectivos. En el proyecto *PedaCompetencias*, la competencia social se trabaja a través de distintas asignaturas del Grado que contemplan la dimensión social de la educación.

Concretamente, en el primer curso, la asignatura “*Psicología escolar y del desarrollo*” introduce al alumnado en la comprensión de procesos del desarrollo y su vinculación con el contexto educativo. La propuesta pedagógica desarrollada desde esta materia parte de la elaboración de un póster divulgativo sobre el rol profesional del pedagogo en distintos contextos educativos y sociales, poniendo especial énfasis en su papel como agente de inclusión social. Gracias a esta tarea, el alumnado analiza las funciones del pedagogo relacionadas con el diseño,

implementación y evaluación de intervenciones educativas para reducir desigualdades en colectivos en situación de vulnerabilidad.

En el segundo curso, la asignatura *“Pedagogía Social”* profundiza en el análisis de las intervenciones educativas en contextos sociales. El alumnado lleva a cabo un proyecto de mapeo social enfocado a identificar entidades y/o recursos de intervención social, presentes en el entorno de un centro educativo de un barrio con diversidad cultural, así como dificultades socioeconómicas. A raíz de este análisis, los estudiantes elaboran propuestas relacionadas con la prevención del absentismo escolar, la mediación familiar o la promoción de la convivencia intercultural. Todo ello permite evidenciar la capacidad del alumnado para analizar contextos sociales complejos y diseñar estrategias que favorezcan procesos sociales inclusivos.

En el tercer curso, la asignatura *“Marginación y Exclusión Social”* aborda las desigualdades educativas y sociales desde una perspectiva reflexiva y crítica. Desde esta materia se propone diseñar una propuesta de aprendizaje servicio orientada a la inclusión social, en la que el alumnado deberá identificar una necesidad real de un colectivo vulnerable, y diseñar una intervención educativa dirigida a la mejora de su situación. Esta tarea permite conectar el aprendizaje académico con problemáticas sociales reales, favoreciendo el desarrollo de la competencia social desde un carácter práctico.

Finalmente, en cuarto curso, la asignatura *“Educación de Adultos y Formación Continua”* analiza los procesos educativos a lo largo de la vida, y el papel de la educación hacia la inclusión social de las personas adultas. Concretamente, en esta materia el alumnado realiza una entrevista o intervención con personal o colectivos vinculados a la educación de adultos, con el fin de orientar a una persona adulta sobre su formación o generar una historia de vida de un profesional del sector. La evidencia final incluye un vídeo o entrevista, así como un informe que analiza las necesidades formativas, además de contextualizar la intervención desarrollada y reflexionar sobre el papel social del pedagogo en este ámbito.

Todas estas evidencias generadas se integran en el portfolio del estudiante como muestras representativas del desarrollo de la competencia social, en el marco del proyecto *PedaCompetencias*.

3.2. Desarrollo de la competencia colaborativa en el Grado en Pedagogía

La competencia colaborativa se relaciona con la capacidad para trabajar en equipo, coordinándose con otros profesionales en contextos interdisciplinares y participando en procesos colectivos de construcción del conocimiento entre los distintos agentes educativos. En el proyecto *PedaCompetencias* se desarrolla a través de las siguientes asignaturas:

En primer curso, la asignatura *“Tecnología Educativa”* trabaja con el alumnado el uso pedagógico de las herramientas digitales aplicadas a la educación. En esta asignatura se plantea el reto de crear contenidos digitales considerando diversos formatos (textual, gráfico, audiovisual) mediante el trabajo colaborativo. El alumnado debe organizarse por equipos y coordinarse para producir materiales a la vez que desarrolla competencias colaborativas y digitales.

En este primer curso también encontramos la materia de “*Evaluación Educativa*” abordando los procesos de evaluación en contextos pedagógicos. El alumnado asume un rol en equipo para evaluar materiales didácticos utilizados en un aula. En grupos de trabajo, seleccionan los materiales educativos, diseñando una rúbrica evaluativa y elaborando un informe conjunto de reflexión con posibles propuestas de mejora. Estas tareas permiten, por tanto, la toma de decisiones compartidas.

En tercer curso, la asignatura “*Técnicas e Instrumentos Diagnósticos*” se centra en el aprendizaje de metodologías de diagnóstico educativo. Para ello, el alumnado pone en marcha grupos de discusión diseñando un guion de entrevista grupal, y elaborando un esquema de análisis de los datos obtenidos. Esta tarea requiere coordinación entre los integrantes del equipo, definiendo las preguntas, estableciendo las categorías de análisis y contextualizando el estudio.

Finalmente, en cuarto curso, la asignatura “*Intervención Pedagógica en el Ámbito Sociocomunitario*” se orienta al diseño de intervenciones educativas en contextos sociales. En esta materia se plantea el diseño colaborativo de una propuesta socioeducativa, en la que el alumnado parte de un contexto real o simulado, y elabora de forma conjunta un proyecto de actuación. Los estudiantes organizan tareas, consensuan decisiones e incluso emplean herramientas digitales colaborativas para ello.

Todas estas evidencias provenientes de las distintas tareas planteadas desde las materias presentadas, se incorporan al portfolio para documentar las dinámicas colaborativas.

El diseño del portfolio competencial dentro del proyecto *PedaCompetencias* contribuye a fortalecer la coherencia curricular del Grado en Pedagogía, articulando de modo explícito la relación entre competencias y asignaturas. Todo ello favorece una visión integral del proceso formativo del alumnado, facilitando un seguimiento longitudinal del desarrollo competencial. Finalmente, este modelo refuerza la construcción de la identidad del profesional de la Pedagogía, vinculando actividades académicas a situaciones de intervención educativas reales.

4. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo del trabajo permite reafirmar que la competencia social y colaborativa no constituye un elemento accesorio en la formación del pedagogo, sino un componente estructural de su identidad profesional. Tal y como se evidencia en el marco teórico y en el diseño aplicado del proyecto *PedaCompetencias*, el ejercicio profesional en contextos educativos y sociocomunitarios exige la capacidad de interactuar, coordinarse y construir conocimiento de manera conjunta con diversos agentes, lo que sitúa estas competencias en el núcleo de la formación de los futuros pedagogos.

Asimismo, su desarrollo no puede quedar relegado a experiencias puntuales o asignaturas aisladas, sino que requiere una planificación intencional y un diseño curricular transversal. La secuenciación de actividades a lo largo del Grado pone de manifiesto la importancia de articular experiencias formativas coherentes que permitan al alumnado avanzar progresivamente en la adquisición de estas competencias, integrando dimensiones cognitivas, prácticas y actitudinales.

En este sentido, el portfolio se consolida como un dispositivo especialmente adecuado para dar respuesta a esta necesidad formativa. Su capacidad para integrar evidencias diversas, promover la reflexión y favorecer procesos de evaluación continua y colaborativa lo convierte en un instrumento clave para conectar experiencia, aprendizaje y desarrollo profesional. Además, su implementación transversal contribuye a generar coherencia curricular, facilitando un seguimiento longitudinal del progreso del estudiante y reforzando la construcción de su identidad como futuro pedagogo.

En conjunto, el modelo presentado no solo favorece el desarrollo de competencias relevantes para la práctica profesional, sino que también responde a las demandas actuales de la educación superior, orientadas hacia una formación más integrada, reflexiva y conectada con la realidad social.

5. REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco del título de grado en pedagogía y educación social*. ANECA.
- Bach, A., et al. (2024). Collaborative online learning in higher education: Quality of interaction and learning outcomes. *Frontiers in Education*.
- Barberà, E., Gewerc, A., & Rodríguez-Illera, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Gil, C., Baños, R., Montoya, M. G., Herrada, R. I., & Montoya, F. G. (2013). **Aprendizaje cooperativo y portafolio digital de grupo: desarrollo de competencias**. *Enseñanza y aprendizaje de ingeniería de computadores: Revista de Experiencias Docentes en Ingeniería de Computadores*, (3), 23–37.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
- Khaled Gijón, M., Ávalos Ruiz, I., de Rueda Villén, B., & García de Quesada, M. (2025). Selecting and defining transversal competences for higher education training design. *Frontiers in Education*, 10, 1533505.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.
- Lorente, S. (2024). Effectiveness of cooperative, collaborative and interdisciplinary learning methodologies in Spanish universities. *Education and Information Technologies*.
- Mulder, M. (2019). Competence theory and research: A synthesis. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education* (pp. 1071–1106). Springer.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 – A series of concept notes*. OECD Publishing.
- Romero López, M. A., & Crisol Moya, E. (2011). **El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes: Una experiencia práctica en la Universidad de Granada**. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 36(21), 25–50.
- Scully, D., O’Leary, M., & Brown, M. (2018). The learning portfolio in higher education: A game of snakes and ladders. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 389–402.

DE LA COMPETENCIA DIGITAL AL LIDERAZGO TECNO-PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA

Estefanía Hita Egea¹

M^a Lourdes Ferrando Rodríguez²

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas se viene constatando que la transformación digital está cambiando nuestra forma de interactuar en sociedad y, en particular, la manera en que accedemos al conocimiento, interactuamos académicamente, producimos materiales, enseñamos y evaluamos (Buzón y Romero, 2024). En este contexto, el desarrollo de la competencia digital resulta fundamental en la formación inicial de los educadores (Gabarda et al., 2021). No se trata solo de utilizar plataformas o recursos, sino de analizar, crear y evaluar información en entornos cada vez más complejos (López-Gil y Bernal, 2018).

La presencia generalizada de dispositivos digitales y la necesidad de formar alumnado digitalmente competente requiere, cada vez más, el desarrollo de la competencia digital docente (Redecker, 2020). En la formación de pedagogos, esta competencia va más allá del uso funcional o instrumental de herramientas. En línea con el DigCompEdu (Redecker, 2020), implica también el empoderamiento de los formadores y su papel como productores de contenido digital (Ferrando-Rodríguez et al., 2023).

En este sentido, se espera que los futuros educadores no sólo comprendan y seleccionen la tecnología en el aula, sino que asuman un papel activo en los procesos de innovación educativa (Sánchez et al., 2024). Distintos trabajos han señalado que la integración significativa de las tecnologías en los centros no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad para tomar decisiones pedagógicas (Dexter, 2011; Petko, 2012). Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia digital no debería limitarse al aprendizaje técnico, sino contribuir a la construcción de un liderazgo pedagógico que oriente su uso educativo.

^{1y2} Universidad Internacional de Valencia - VIU

El concepto de liderazgo tecno-pedagógico hace referencia a la capacidad de interpretar contextos, seleccionar estrategias tecnológicas coherentes con los objetivos pedagógicos y promover procesos de mejora mediados por tecnología (Dexter, 2011). En el caso de los profesionales de la Pedagogía, este enfoque resulta especialmente relevante, dado su papel en la planificación, diseño y evaluación de procesos educativos.

De ahí que el objetivo de este estudio sea analizar materiales educativos digitales creados por estudiantes del Grado en Pedagogía, explorando las decisiones pedagógicas implicadas en su diseño. A partir del análisis de portafolios y propuestas vinculadas a la digitalización educativa, se busca comprender cómo el alumnado comienza a situar la tecnología dentro de procesos más amplios de planificación y transformación educativa, avanzando hacia un liderazgo tecno-pedagógico orientado a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Artavia y Castro, 2025).

2. MÉTODO

Para la realización del estudio se sigue un análisis de contenido de corte cualitativo (Riba, 2009). A través del análisis documental de las evidencias de aprendizaje de tres asignaturas del Grado de Pedagogía, se analizan los diseños y producciones colaborativas de contenidos educativos digitales mediante Google Site y las propuestas de planes de desarrollo digital de centros.

Se revisan 32 portafolios de trabajo académico de 100 estudiantes, organizados en equipos de entre 2 y 6 personas.

Partiendo de un reto inicial que simulaba la participación en un departamento de orientación de un centro educativo, el alumnado debía asumir el rol de orientador y líder de todos los procesos vinculados a la digitalización de los centros. En los dos primeros casos desarrollaron una web mediante el uso de Google Site o Wix y generaron distintos tipos de materiales digitales de carácter orientador para docentes del centro. En el segundo caso, se pidió a los estudiantes el diseño de un plan de desarrollo digital del centro.

El desarrollo de este plan se articuló en una secuencia de tareas que permitía avanzar desde el análisis del contexto institucional hasta la planificación y evaluación de las acciones propuestas. En una primera fase, los equipos analizaron el contexto del centro, identificando necesidades y áreas de mejora en relación con los procesos de digitalización, a partir de las cuales formularon objetivos orientados a la integración pedagógica de la tecnología.

En una segunda fase, el alumnado diseñó las acciones concretas destinadas a alcanzar dichos objetivos, así como las estrategias organizativas, pedagógicas y formativas necesarias para su desarrollo. Estas propuestas debían contemplar tanto la integración de recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje como la implicación de los distintos agentes de la comunidad educativa en los procesos de transformación digital del centro.

Finalmente, en una tercera fase, los equipos incorporaron mecanismos de evaluación y seguimiento del plan, definiendo indicadores y procedimientos que permitieran valorar el grado

de implementación de las acciones propuestas y analizar su contribución a la mejora de los procesos educativos vinculados al uso de la tecnología.

Las evidencias generadas fueron analizadas mediante una matriz de categorías estructurada en cuatro dimensiones, orientadas a examinar tanto las características de los materiales digitales producidos como las decisiones pedagógicas y organizativas que sustentan su diseño. Estas dimensiones permitieron analizar el uso pedagógico de la tecnología, el diseño de materiales, la integración de la competencia digital en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y la presencia de indicios de liderazgo tecno-pedagógico en las propuestas elaboradas por el alumnado.

3. RESULTADOS

El análisis de las evidencias de aprendizaje se abordó desde dos perspectivas complementarias.

Por una parte, se examinó el número y la tipología de los materiales generados en cada una de las asignaturas y, por otra, se aplicó una matriz de análisis que se estructura en cuatro dimensiones.

- 1) Uso pedagógico e intencional de las tecnologías digitales, donde se analizó si las herramientas utilizadas respondían a objetivos formativos y si existía coherencia entre contenidos, actividades y recursos, subordinando la selección tecnológica a decisiones pedagógicas.
- 2) Diseño de materiales didácticos digitales y propuestas transmedia, valorando la claridad comunicativa, la secuenciación del contenido, la adecuación al destinatario, así como la calidad multimodal, la usabilidad y la accesibilidad.
- 3) Integración de la competencia digital en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, atendiendo a la presencia de actividades de creación, colaboración, participación y reflexión, y a la incorporación de la evaluación en el diseño.
- 4) Evidencias de liderazgo tecno-pedagógico, identificando la capacidad de justificar decisiones, transferir propuestas a contextos reales y considerar aspectos como la inclusión o la sostenibilidad del diseño.

Tras la propuesta de las categorías de análisis, y en relación con la primera dimensión, se pudo comprobar que 22 de los 25 portafolios de una de las asignaturas, se realizaron con la herramienta Google Site; 2 con Wix y una con Canva. Todas las herramientas fueron utilizadas correctamente para la generación del espacio virtual y para los fines requeridos. Se priorizaron aspectos pedagógicos frente a la elección de las herramientas.

El diseño de materiales didácticos digitales y propuestas transmedia se materializó en la propuesta de 25 infografías, 25 presentaciones interactivas, 25 vídeos y 25 podcast. La claridad comunicativa de los materiales generados implicó por parte de los equipos, la búsqueda de

información, la selección de la información más importante y la categorización de los datos elegidos con relación a la propuesta y objetivo de la web.

La integración de estos materiales evidenció trabajo colaborativo y desarrollo de la competencia digital en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, junto con procesos de reflexión sobre el uso de la tecnología en el aula y en la organización de los centros. Asimismo, se observaron indicios de selección crítica de herramientas, atención a aspectos éticos e inclusivos y justificación del valor añadido de la tecnología.

Por último, se comprobó que el reto inicial facilitó la toma de decisiones, la justificación de elecciones y la transferencia a contextos profesionales simulados.

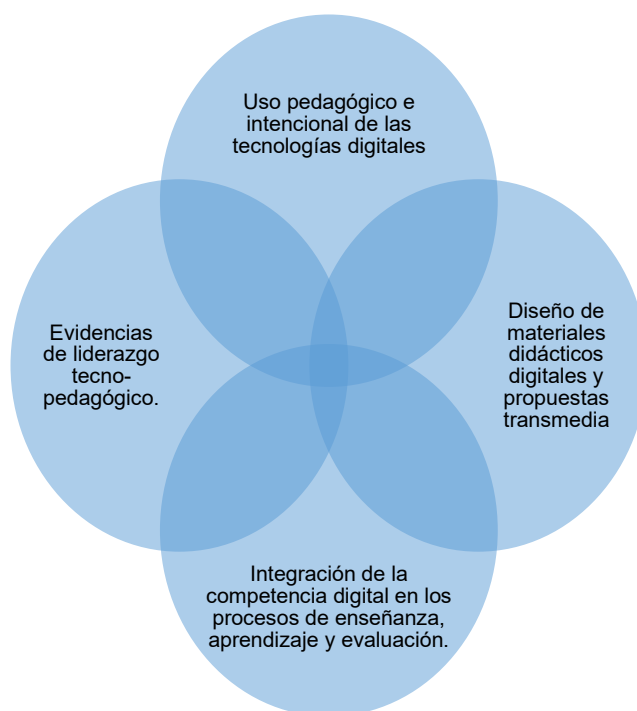
En esta cuarta dimensión, el análisis de los portafolios permitió observar cómo el alumnado comenzaba a situar la tecnología no solo como recurso, sino como parte de la planificación estratégica del centro, especialmente en los planes de desarrollo digital. Estos se articularon desde el análisis del contexto hasta la definición de acciones y mecanismos de evaluación.

Los resultados muestran un desplazamiento progresivo en la forma en que el alumnado se aproxima a la tecnología, pasando de su uso como recurso a su comprensión como parte de procesos más amplios de planificación y transformación educativa.

En esta línea, los datos del Proyecto de Innovación PedaCompetencias indican que el alumnado percibe que el trabajo desarrollado contribuye a identificar problemáticas, plantear soluciones fundamentadas y diseñar propuestas de mejora mediante metodologías activas y recursos digitales.

Figura 1

Dimensiones de análisis de las evidencias de aprendizaje a partir del reto inicial.



Nota. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Dados los resultados, y en relación con la primera dimensión de análisis, se pudo constatar la diferencia que otorgan los equipos de trabajo al uso instrumental de la tecnología y la integración de las tecnologías digitales con sentido educativo/pedagógico. Esta comprobación estaría en línea con la importancia que le otorgan Ferrando-Rodríguez, et al. (2023) al profesorado como productor de contenidos digitales y al profesorado como mero consumidor de estos.

La exploración de los materiales generados también permitió observar si el alumnado comprendía el diseño digital como construcción pedagógica o solo como acabado técnico. A partir del análisis de los portafolios y las reflexiones del alumnado se pudo verificar la importancia que le otorgaron los discentes a la coherencia pedagógica que deben presentar los materiales educativos digitales más allá del uso de distintas herramientas. Esta idea también se encuentra en estudios previos como los de Ferrando-Rodríguez et al., (2023) y los de Cepa-Rodríguez et al., (2025) cuando resaltan la importancia de “introducir estrategias, recursos y prácticas actualizadas y adaptadas a las necesidades específicas de los y las discentes que les lleven a utilizar las TIC de forma segura y crítica para diseñar, crear, planificar y evaluar materiales educativos” (p.191)

En cuanto a la tercera dimensión de análisis, se observa que el uso educativo de la tecnología favoreció que se pudiera considerar la evaluación y el empoderamiento del alumnado como componentes primordiales y no secundarios. Este relieve en el empoderamiento del alumnado está recogido por DigCompEdu (2020) pero también en estudios como el de Hermosilla et al., (2021)

Por último, la cuarta dimensión evidencia el desarrollo de liderazgo tecno-pedagógico a través de los planes digitales de centro. En ellos se refleja la capacidad del alumnado para analizar el contexto, formular objetivos y diseñar acciones orientadas a la mejora pedagógica, en línea con lo señalado por Dexter (2011) sobre el papel del liderazgo en la integración tecnológica.

Así, y aunque existan marcos internacionales para sistematizar la competencia digital, persiste el riesgo de considerarla un conjunto de habilidades técnicas fragmentadas sin valor pedagógico (Tondeur et al., 2008). En este sentido, y en acuerdo con González et al., (2018) la formación de los futuros profesionales de la Pedagogía no debe limitarse a plantear actividades tecnológicas en el aula, sino que debe incluir una comprensión más amplia de la competencia digital, incorporando su dimensión reflexiva y de autopercepción (Flores-Lueg y Roig, 2016).

En este contexto, es el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006) el que puede resultar especialmente relevante para integrar la tecnología en la formación de futuros educadores, Contar con un modelo que permita visualizar la intersección entre contenido, pedagogía y tecnología, implica avanzar en el aprendizaje de herramientas hacia la comprensión de las condiciones pedagógicas de su uso, poniendo el foco no en si el estudiantado sabe utilizarlas, sino en por qué, cuándo y para qué su uso puede ser educativo.

Así, evitar la incorporación acrítica de recursos digitales se vuelve, por tanto, fundamental. Tal como advierte Del Río-Fernández (2023), la innovación no siempre implica mejora pedagógica. La formación inicial debe incorporar la capacidad de cuestionar la pertinencia de las herramientas, valorar sus límites e implicaciones éticas y reconocer que, en ocasiones, la opción más adecuada no es la más tecnológicamente sofisticada.

En otra línea, la atención al diseño de materiales y a las propuestas transmedia también resulta fundamental (Jenkins, 2009; Scolari, 2018). La creatividad tecnológica no debe identificarse con la espectacularidad formal, sino con la capacidad de traducir objetivos educativos en experiencias significativas, accesibles y evaluables. Una propuesta transmedia solo adquiere valor pedagógico cuando cada medio cumple una función dentro de un ecosistema de aprendizaje articulado, en el que los distintos formatos y lenguajes se complementan para favorecer procesos de comprensión, participación y construcción de conocimiento (Jenkins, 2009; Scolari, 2018).

Por último, la evaluación de la competencia digital requiere criterios explícitos y situados, como la pertinencia pedagógica, la coherencia del diseño, la calidad multimodal, la accesibilidad, la reflexión crítica o la capacidad de transferencia (Redecker, 2020). Evaluar desde estos parámetros permite avanzar del “saber usar” al “saber decidir, diseñar, justificar y evaluar”, núcleo del liderazgo tecno-pedagógico.

5. CONCLUSIONES

La competencia digital constituye una dimensión imprescindible en la formación inicial de los pedagogos, aunque resulta limitada cuando se reduce al manejo técnico de herramientas. En el ámbito de la Pedagogía, adquiere sentido al vincularse con el diseño didáctico, la evaluación, la reflexión crítica y la toma de decisiones sobre el uso educativo de la tecnología. En este sentido, los resultados apuntan a que el tránsito hacia el liderazgo tecno-pedagógico permite comprender la tecnología como parte de procesos pedagógicos y organizativos más amplios.

La metodología basada en el análisis de materiales generados por el alumnado se presenta como una vía especialmente valiosa para estudiar este proceso. A través de estas producciones es posible identificar evidencias de uso pedagógico e intencional de la tecnología, calidad en el diseño de materiales digitales, integración de la evaluación, desarrollo de propuestas transmedia y posicionamiento crítico frente al tecnologicismo. Este enfoque permite trabajar con evidencias auténticas de desempeño y aproximarse al modo en que el alumnado comienza a construir una relación profesional con la tecnología educativa, no solo desde el hacer, sino desde la toma de decisiones pedagógicas y organizativas.

En términos formativos, estos resultados refuerzan la idea de que la enseñanza de la competencia digital en los estudios de Pedagogía no puede reducirse a la familiarización con herramientas o plataformas. Las tareas propuestas deberían situar al alumnado ante problemas educativos que requieran analizar contextos, justificar decisiones y pensar la integración de la tecnología dentro de dinámicas institucionales concretas. Este tipo de propuestas favorece el

desarrollo de una comprensión más compleja del papel que desempeñan las tecnologías en los procesos educativos, superando una visión centrada exclusivamente en la herramienta.

Desde esta perspectiva, la competencia digital se convierte en una base para el ejercicio de un liderazgo tecno-pedagógico orientado a la mejora de los procesos educativos. Dicho liderazgo implica la capacidad de interpretar necesidades del contexto, seleccionar estrategias tecnológicas pertinentes, coordinar procesos de cambio y valorar críticamente el impacto pedagógico de las decisiones adoptadas. En la formación inicial de los pedagogos, este enfoque permite preparar a los futuros profesionales no solo para utilizar tecnología en contextos educativos, sino para participar activamente en los procesos de transformación digital que atraviesan actualmente los centros y las instituciones educativas.

Finalmente, este estudio también presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. El análisis se centra en las producciones académicas de un número concreto de estudiantes dentro de un contexto formativo específico, lo que invita a interpretar los resultados con cautela. Futuras investigaciones podrían ampliar el número de contextos analizados, incorporar metodologías complementarias de recogida de información o explorar cómo evoluciona el desarrollo del liderazgo tecno-pedagógico en etapas posteriores de la formación o en los primeros años de ejercicio profesional.

6. REFERENCIAS

- Artavia, K., y Castro, A. (2025). El liderazgo educativo y la integración estratégica de las TIC en la continuidad del aprendizaje: una revisión sistemática de bibliografía. *Educación Superior*, (39), 147–170. <https://doi.org/10.56918/es.2025.i39.pp147-170>
- Buzón, O. y Romero, C., (2024) *Empoderando la docencia en la era digital: Innovación, Tecnología Y Renovación Pedagógica*. Dykinson.
- Cepa-Rodríguez, E., Lancha-Villamayor, V. y Etxeberria, J. (2025). Competencia digital del alumnado de pedagogía: influencia del curso académico y de factores psico-emocionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29 (1), 177-196. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30850>
- Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Ferrando-Rodríguez, L., Gabarda, V., Marín- Suelves, D., & Ramón-Llin Más, J. (2023a). ¿Crea contenidos digitales el profesorado universitario? Un diseño mixto de investigación. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 66, 137–172. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96309>
- Ferrando-Rodríguez, L., Marín-Suelves, D., Gabarda-Méndez, V., & Ramón-Llin, J. (2023b). Profesorado universitario. ¿Consumidor o productor de contenidos digitales educativos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorad*

- Flores-Lueg, C., y Roig, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 129-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Hermosilla, J, Torres, L. y Martínez, A (2021) Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la cibersociedad, en el marco de la Agenda 2030, págs. 51-62
- Jenkins, H. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*.
- Mishra, P &. Koehler, M. (2006). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- López-Gil, M., & Bernal, C. (2018). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre la competencia digital de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (11), 83–100.
- Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017)
- Riba, C. (2009). Métodos de investigación cualitativa. UOC - Eureca Media.
- Sánchez, M., Saona, E., Troya, E., & Cajas L. (2024). El papel del liderazgo pedagógico en la innovación educativa y la adaptación a nuevas tecnologías. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 3417-3427. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15101
- Scolari, C. A. (2018) *Transmedia Literacy: Informal Learning Strategies and Media Skills in the New Media Ecology*.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EMPLEABILIDAD MEDIANTE RETOS, TECNOLOGÍA Y CULTURA COMPETENCIAL EMPRENDEDORA

Arasay Padrón Alvarez¹
Inmaculada Díaz Gavira²

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una propuesta de innovación docente orientada al fortalecimiento de la empleabilidad y la identidad profesional del alumnado del Grado en Pedagogía mediante el desarrollo de una cultura competencial emprendedora. La propuesta articula tres espacios formativos interconectados —Orientación Profesional, Trabajo de Fin de Grado y Prácticas III— a través del uso pedagógico de tecnologías emergentes, metodologías activas y aprendizaje basado en retos.

La formación inicial del profesional en pedagogía se enfrenta, en el contexto actual, a un escenario de profunda transformación. La aceleración tecnológica, la precarización del mercado laboral, la proliferación de perfiles profesionales híbridos y la demanda creciente de competencias transversales obligan a replantear los modelos formativos tradicionales de la educación superior (Barnett, 2012). En este marco, la empleabilidad ha dejado de ser un concepto lineal vinculado exclusivamente a la inserción laboral para convertirse en una construcción dinámica que integra dimensiones cognitivas, relacionales, digitales y metacognitivas (Yorke, 2006; Tomlinson, 2017).

La investigación reciente de Decker-Lange et al. (2024), en un estudio con 45 profesionales de la educación superior del Reino Unido, demostró la evidencia empírica y la existencia de un vínculo unidireccional entre la educación emprendedora y los resultados de empleabilidad, poniendo de manifiesto que dicho vínculo está condicionado por factores socioeconómicos, institucionales y metodológicos. Estos hallazgos subrayan que la mera introducción de

^{1y2} Universidad Internacional de Valencia - VIU

asignaturas de emprendimiento no es suficiente; lo que transforma los resultados es la calidad pedagógica de los enfoques empleados.

La respuesta de los planes de estudio universitarios a estos desafíos ha sido, en muchos casos, tardía e insuficiente. El Grado en Pedagogía no escapa a esta tensión: sus egresados se enfrentan a un mercado laboral diversificado que demanda iniciativa, adaptabilidad y capacidad creativa. Por ello, la presente propuesta plantea la necesidad de integrar una cultura competencial emprendedora de manera transversal en la formación pedagógica, entendiéndola no como sinónimo de creación de empresas, sino como una disposición actitudinal y metodológica orientada a la generación de valor, la autonomía profesional y la acción transformadora (Lackéus, 2015).

En cuanto a los enfoques metodológicos que mejor sostienen este propósito, la investigación de los últimos años ha consolidado el potencial del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como estrategia formativa de alta eficacia en la educación superior. La revisión sistemática de Galdames-Calderón y Stavnskær Pedersen (2024), que analiza prácticas de ABR en universidades de diferentes contextos geográficos y disciplinarios, y el estudio con 143 asignaturas universitarias de Romero Caballero y Canquiz Rincón (2025), arrojan datos que refuerzan la idoneidad de adoptar metodologías activas combinadas en el diseño de la propuesta formativa que aquí se presenta.

El componente competencial de la propuesta se ancla en el Marco EntreComp (Bacigalupo et al., 2016). Daniel et al. (2024), en un estudio cuasi-experimental con estudiantes universitarios en Portugal, demostraron que las intervenciones pedagógicas diseñadas según las dimensiones de EntreComp —ideas y oportunidades, recursos, y acción— producen mejoras significativas en la competencia emprendedora, la autoeficacia y la confianza profesional del alumnado.

El objetivo central de esta comunicación es presentar y fundamentar un diseño formativo articulado en torno a tres ejes —Orientación Profesional, Trabajo de Fin de Grado (TFG) y Prácticas III— que, de forma interconectada, promueven el desarrollo de competencias emprendedoras a través del aprendizaje basado en retos, el uso pedagógico de tecnologías emergentes y metodologías activas centradas en la experiencia y la reflexión crítica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Empleabilidad y formación por competencias en educación superior

La empleabilidad en el ámbito universitario ha sido conceptualizada como un conjunto multidimensional de logros, habilidades, conocimientos y atributos personales que hacen que los graduados tengan mayores probabilidades de acceso y éxito en el mercado laboral (Yorke, 2006). Esta visión abraza dimensiones como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación o la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Tomlinson, 2017). En coherencia con estos planteamientos, organismos internacionales como la UNESCO (2022) abogan por una educación superior que potencie la agencia del estudiante y su capacidad de participar activamente en la transformación social y productiva.

En este marco, el concepto de competencia emprendedora adquiere una relevancia singular. El Marco EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), desarrollado por la Comisión Europea, la define como la capacidad de transformar ideas en acción a través de la creatividad, el pensamiento estratégico, la gestión de la incertidumbre y la colaboración, subrayando explícitamente que es una competencia cívica y profesional aplicable a cualquier ámbito de actuación, lo que la convierte en un referente idóneo para la formación del pedagogo.

En la misma línea, Lackéus (2015) distingue entre emprendimiento como proceso (creación de valor) y emprendimiento como actitud (mentalidad emprendedora), argumentando que ambas dimensiones deben integrarse en los currículos universitarios para maximizar el impacto formativo.

2.2. Aprendizaje basado en retos y metodologías activas

El ABR plantea al estudiante ante un desafío real, significativo y relevante, cuya resolución exige investigación, creatividad, trabajo colaborativo y toma de decisiones fundamentadas (Johnson et al., 2009; Nichols et al., 2016).

Por su parte, el Design Thinking como metodología de diseño centrado en el usuario ha encontrado en la educación un espacio fértil para el desarrollo de la empatía, el pensamiento lateral y la prototipación de soluciones innovadoras (Brown, 2008; Santa-Maria et al., 2022). Su aplicación en contextos de formación pedagógica facilita que el alumnado adopte un rol activo de diseñador de experiencias y propuestas de intervención, en lugar de limitarse a reproducir modelos preestablecidos (Rösch et al., 2023). A estas perspectivas se suma la tradición del aprendizaje experiencial (Knowles et al., 2015), que enfatiza la importancia de la reflexión sobre la acción como motor del aprendizaje adulto y profesional.

2.3. Tecnologías emergentes y cultura digital en la formación inicial

El rol de las tecnologías en la educación superior ha evolucionado, convirtiéndose en espacios epistemológicos que reconfiguran las formas de conocer, comunicar y colaborar (Area & Adell, 2009). Marcos como el DigCompEdu (Redecker, 2017) han sistematizado las competencias digitales docentes necesarias para aprovechar pedagógicamente estas posibilidades, incorporando dimensiones que van desde la creación de contenidos digitales hasta la evaluación, pasando por la comunicación y la colaboración en entornos virtuales.

En este contexto, la incorporación de herramientas como los e-portfolios digitales, los entornos colaborativos en línea y, más recientemente, la inteligencia artificial (IA) generativa, abre posibilidades inéditas para el desarrollo de la identidad profesional y la metacognición del estudiante de pedagogía (Galiana et al., 2024; Brito et al., 2024). Los e-portfolios, en particular, permiten documentar el proceso de aprendizaje, evidenciar el desarrollo competencial y proyectar la identidad profesional de forma reflexiva y activa (Vivancos, 2010). La IA, por su parte, se configura como un catalizador para el diseño de experiencias personalizadas, la investigación y la innovación educativa, siempre que su uso esté mediado pedagógicamente por marcos críticos y éticos (UNESCO, 2022).

3. METODOLOGÍA

La propuesta que se presenta tiene un carácter innovador y aplicado. Se inscribe en el Grado en Pedagogía de una universidad online española y se articula como una estrategia transversal que conecta tres espacios formativos del último tramo del grado: la asignatura de Orientación Profesional, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) y las Prácticas III. Estos tres ejes se diseñan de forma intencionalmente interconectada para garantizar la coherencia y la profundidad del proceso formativo.

La metodología combina el aprendizaje basado en retos, el Design Thinking y el aprendizaje experiencial, con apoyo en tecnologías emergentes. A continuación, se describen los tres espacios de intervención:

3.1. Aplicaciones específicas en contexto:

3.1.1. Orientación profesional

Este espacio se concibe como el punto de partida para el autoconocimiento y la proyección del perfil competencial. Las actividades propuestas incluyen el análisis de casos de profesionales del sector, la elaboración de mapas de futuro profesional, entrevistas a pedagogos en activo y la presentación de proyectos personales mediante la técnica del elevator pitch. El objetivo es que el alumnado construya una narrativa profesional sólida, consciente de sus fortalezas y áreas de mejora, y orientada hacia nichos de empleabilidad emergentes en el ámbito educativo.

El uso de herramientas digitales —plataformas colaborativas, repositorios de recursos profesionales y portafolios electrónicos— facilita la documentación reflexiva del proceso y proyecta al alumnado como agente de su propio desarrollo profesional. La IA generativa se incorpora como recurso para el análisis de tendencias del mercado laboral educativo y la simulación de contextos profesionales reales.

3.1.2. Trabajo Fin de Grado

El TFG se reimagina como un proyecto profesionalizante con dimensión emprendedora. Lejos del trabajo académico convencional, se propone que el TFG tenga un enfoque aplicado al diseño de propuestas de innovación educativa, servicios pedagógicos o recursos digitales con valor real para organizaciones o comunidades concretas. Para ello, se adopta la metodología del Design Thinking como eje vertebrador del proceso: el alumnado identifica un problema real, investiga sus causas, empatiza con los usuarios afectados, prototipa soluciones y las valida mediante feedback de agentes externos.

Esta reorientación del TFG promueve el desarrollo de competencias vinculadas a EntreComp (creatividad, pensamiento estratégico, gestión de recursos, evaluación e impacto) y fomenta la construcción de una identidad profesional orientada a la transformación y a la generación de valor. La incorporación de herramientas de visualización de datos, inteligencia artificial y entornos de co-creación digital enriquece el proceso y amplía las posibilidades de diseño.

3.1.3. Prácticas III

Las Prácticas III constituyen el espacio de experimentación en contextos reales. En esta fase, el alumnado elabora un portfolio profesional y una Memoria de Prácticas que no se limita a describir las actividades realizadas, sino que incorpora una dimensión emprendedora y crítica: el estudiante debe identificar el nicho laboral y las funciones del pedagogo en la institución donde realiza las prácticas, llevar a cabo un análisis DAFO sobre las competencias observadas y ejercidas (Gürel & Tat, 2017; Helms & Nixon, 2010), y plantear mejoras hipotéticas para la institución desde la perspectiva de su agencia profesional.

Esta fase emprendedora de las prácticas invita al estudiante a trascender el rol de observador o colaborador pasivo para convertirse en un agente con capacidad de análisis, propuesta y liderazgo. La reflexión crítica sobre la propia actuación, mediada por el portfolio digital y las herramientas de autoevaluación, potencia la metacognición y el desarrollo de la identidad profesional.

3.2. Instrumento de evaluación

Para medir el impacto de la propuesta en el desarrollo competencial del alumnado, se diseñó un cuestionario competencial ad hoc, implementado a posteriori de la experiencia formativa, basado en las dimensiones del Marco EntreComp y las escalas de percepción de empleabilidad de Yorke (2006) y Tomlinson (2017).

4. RESULTADOS

Los resultados preliminares obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario competencial revelan tras la intervención se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Resultados preliminares

Se demuestra:	En los alumnos:	Incremento en:	Uso de las Tecnologías, IA:
Desde el punto de vista de la competencia:	Mayor conciencia por parte de los estudiantes de su valor profesional	Iniciativa, autonomía, proactividad y creatividad aplicada para generar propuestas de mejora en contextos reales.	Potenciaron la autonomía y la creación de productos con valor comunicativo y profesional
	Mayor percepción de su capacidad para afrontar desafíos laborales complejos		
Desde el punto de vista formativo:	Mejora de la calidad de la reflexión documental registrada en los portafolios digitales.	Más implicación y motivación intrínseca.	Actuaron como facilitadoras del proceso.

Nota. Elaboración propia

En el espacio de Orientación Profesional, el uso de elevator pitches y mapas de futuro favoreció la articulación de una narrativa profesional más coherente y proyectada, con una identificación más precisa de nichos de empleabilidad emergentes. En el TFG, el enfoque de Design Thinking permitió que los proyectos trascendieran el formato convencional para convertirse en propuestas aplicadas con potencial de transferencia real. En las Prácticas III, el análisis DAFO y la fase emprendedora del portfolio mostraron que el alumnado es capaz de

identificar oportunidades de mejora institucional y proponer soluciones fundamentadas con un alto grado de coherencia pedagógica.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos son coherentes con las investigaciones mencionadas, la propuesta confirma que el desplazamiento del rol del estudiante (de receptor pasivo a agente activo y creador) tiene un efecto positivo en el rendimiento académico y en la construcción de una identidad profesional robusta y adaptativa (Tomlinson, 2017).

La incorporación de la cultura emprendedora, entendida en el sentido amplio que propone el Marco EntreComp, y los resultados del presente trabajo se alinean con lo sostenido por Wiyono et al. (2025), quienes demostraron que los modelos de aprendizaje constructivista y basado en proyectos —estructuralmente afines al diseño propuesto en esta comunicación— son altamente efectivos para el desarrollo de competencias emprendedoras en la educación superior, y que su impacto sobre la empleabilidad de los graduados es significativamente mayor que el de los enfoques instruccionales convencionales.

No obstante, la propuesta no está exenta de limitaciones. La transformación de espacios formativos como el TFG o las Prácticas exige un acompañamiento docente especializado y departamental favorable a la innovación. Asimismo, la evaluación por competencias en contextos tan heterogéneos como las prácticas en instituciones diversas plantea retos metodológicos importantes. La integración curricular real y profunda de esta cultura emprendedora exige, en última instancia, un compromiso institucional que trasciende las iniciativas individuales del profesorado.

6. CONCLUSIONES

La propuesta presentada demuestra que es posible, y necesario, integrar una cultura competencial emprendedora en la formación inicial del pedagogo de forma transversal, coherente y pedagógicamente fundamentada. La articulación de tres espacios formativos interconectados —Orientación Profesional, TFG y Prácticas III— a través del aprendizaje basado en retos, el Design Thinking, el aprendizaje experiencial y el uso pedagógico de tecnologías emergentes constituye una respuesta eficaz a los desafíos de empleabilidad que enfrentan los egresados de pedagogía en el contexto actual.

Las líneas de mejora y proyección futura de este trabajo apuntan en tres direcciones: la consolidación de sistemas de evaluación por competencias más precisos y compartidos entre todos los agentes implicados; la formación del profesorado universitario en metodologías activas y cultura emprendedora para garantizar la sostenibilidad del enfoque; y la exploración del potencial de la inteligencia artificial como herramienta para la personalización del proceso formativo y la generación de evidencias de aprendizaje más ricas y diversas. En definitiva, transformar la formación pedagógica desde dentro es una tarea compleja, pero es también una responsabilidad ineludible para quienes formamos a los educadores del futuro.

7. REFERENCIAS

- Area, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, 1(1), 391-424.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Brito, E. y. C., Varela, R. E. P., Morales, A. G. S., & Simancas, J. M. C. (2024). Inteligencia artificial desde una concepción de las metodologías activas de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 7(14), 140-159. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i14.0010>
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.
- Daniel, A. D., Negre, Y., Casaca, J., & Patrício, R. (2024). The effect of game-based learning on the development of entrepreneurial competence among higher education students. *Education + Training*, 66(8), 1117–1134. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2023-0448>
- Decker-Lange, C., Lange, K., & Walmsley, A. (2024). How does entrepreneurship education affect employability? Insights from UK higher education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 30(5), 1249–1269. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-08-2023-0856>
- Galdames-Calderón, M., & Stavnskær Pedersen, A. (2024). Systematic review: Revisiting challenge-based learning teaching practices in higher education. *Education Sciences*, 14, 1008. <https://doi.org/10.3390/educsci14091008>
- Galiana, L. I., Gudino, L. C., & González, P. M. (2024). Ética e inteligencia artificial. *Revista Clínica Española*, 224(3), 178-186. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2024.01.007>
- Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *The Journal of International Social Research*, 10(51), 994–1006
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215–251. <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>
- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., & Varon, R. K. (2009). *Challenge-based learning: An approach for our time*. The New Media Consortium.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Lackéus, M. (2015). *Emprendimiento en la educación: qué, por qué, cuándo, cómo* (Vol. 6). París: Publicaciones de la OCDE.
- Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge-based learner user guide*. Digital Promise.

- Redecker, C. (2017). Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu.
- Romero, S., & Canquiz, L. (2025). Challenge-based learning and design thinking in higher education: Institutional strategies for linking experiential learning, innovation, and academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2326191>
- Rösch, N., Tiberius, V., & Kraus, S. (2023). Design thinking for innovation: context factors, process, and outcomes. *European Journal Of Innovation Management*, 26(7), 160-176. <https://doi.org/10.1108/ejim-03-2022-0164>
- Santa-Maria, T., Vermeulen, W. J., & Baumgartner, R. J. (2022). The Circular Sprint: Circular business model innovation through design thinking. *Journal of Cleaner Production*, 362, 132323
- Sozon, M., Roengtam, S., & Yin, Y. (2026). Graduate employability in the AI and globalisation era: Implications for higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2025-0983>
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381280>
- Vivancos, J. (2010). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Alianza Editorial.
- Wiyono, B. B., Imron, A., Sumarsono, R. B., & Musa, K. (2025). The effect of constructivist learning and project-based learning model on students' entrepreneurial competence in higher education. *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557606>
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. The Higher Education Academy/ESECT.

ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN NACIONAL DIAGNÓSTICA EN UNA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Cinthia Peña Hurtado

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente y las políticas de fortalecimiento de la formación inicial docente en Chile, la implementación de evaluaciones diagnósticas a lo largo de la trayectoria formativa ha adquirido especial relevancia como mecanismo de monitoreo y acompañamiento del desarrollo de competencias del profesorado en formación. La Ley 20.903, que crea este Sistema, establece la obligación de las universidades formadoras de implementar dos evaluaciones diagnósticas para todos los estudiantes de cada carrera de pedagogía impartida: al ingreso y a un año del egreso. Las instancias tienen como propósito otorgar información relevante para monitorear el perfil de egreso, así como fortalecer la calidad de los programas de estudio (CPEIP, 2020).

Mientras la primera de las evaluaciones incluye una serie de instrumentos que permiten caracterizar al estudiantado al inicio de su formación; la segunda corresponde a la Evaluación Nacional Diagnóstica (END); la cual busca evaluar competencias y conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos desarrollados durante la formación. Tal como plantea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (2020), la END se realiza en coherencia con los Estándares de las Carreras de Pedagogía, que son una serie de criterios orientadores para la formación pedagógica (CPEIP, 2021). En este contexto, la alfabetización disciplinar emerge como un componente relevante, permitiendo al

profesorado en formación no solo insertarse y participar de su disciplina, sino también desarrollar las competencias necesarias para enseñarla a otros.

Esta investigación se propone analizar los resultados de la pregunta escrita de la END en la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), explorando las implicancias de estos hallazgos para la Formación Inicial Docente (FID). El objetivo es evaluar cómo estos resultados pueden contribuir a la mejora de la formación y al perfil de egreso de los futuros docentes.

2. MARCO TEÓRICO

La alfabetización académica se refiere al conjunto de estrategias y actividades de producción escrita que permiten al estudiantado participar y pertenecer a la cultura discursiva de cada disciplina (Carlino, 2005), un proceso que Castelló (2014) denomina enculturación, y por el cual se apropian los códigos y convenciones de cada disciplina, permitiendo al estudiantado comunicarse de manera efectiva y participar de sus comunidades académicas. Navarro (2017) plantea que la alfabetización académica en educación superior trasciende su función instrumental para convertirse en un componente central en la formación inicial. Para el autor, esta cumple múltiples funciones:

- a) epistémica, ya que permite a los estudiantes construir, ejercitar y apropiarse del conocimiento de la disciplina en la que se insertan.
- b) retórica, en tanto implica el aprendizaje de las formas específicas de su comunidad académica de comunicar de manera escrita.
- c) evaluativa y habilitante, al determinar cómo estudiantes aprueban, reprueban y acreditan sus aprendizajes.
- d) empoderadora, al posibilitar la construcción de una voz crítica y la participación en la construcción de conocimiento por parte de cada aprendiz.
- e) expresiva, en la medida en que permite formar una identidad, junto con expresar de manera creativa una voz, miradas y/o interpretaciones ante los desafíos de la escritura académica.

Dado que este proceso se aprende de manera situada (Carlino, 2005) y se adquiere por medio de experiencias continuas de lectura y escritura académica (Bazerman, et al. 2016), las instituciones de Educación Superior cumplen un rol central en facilitar este aprendizaje e inserción de los estudiantes en sus comunidades disciplinares. Para el contexto de la formación docente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es crucial ir más allá de la alfabetización académica y adentrarse en la alfabetización disciplinar. Shanahan y Shanahan (2008) distinguen entre la alfabetización básica, la intermedia y la disciplinar, esta última implica el dominio de habilidades de lectoescritura y pensamiento que son inherentes a una disciplina. Henríquez y Muñoz (2016) por su parte, consideran que esta alfabetización disciplinaria -histórica- refiere los

mecanismos por los que se adquiere el lenguaje disciplinar, tanto vinculado al lenguaje como al modo en que se habla y escribe en la disciplina, a fin de participar en la vida de esta.

Para el profesorado en formación, el dominio de la alfabetización disciplinar es doblemente relevante, pues no solo implica comprender los contenidos y habilidades de su disciplina, junto a las formas específicas de leer, escribir y comunicar propias de su campo de conocimiento, sino, además, los recursos y estrategias que permitan a otros; sus estudiantes; comprenderlas. Aspecto trascendental para su desempeño profesional y para la calidad de la educación que impartirán.

En este contexto, la END constituye una oportunidad para explorar esta relación, ya que permite analizar el desempeño del profesorado en formación, tanto en el ámbito de la comunicación escrita como en la resolución de situaciones pedagógicas.

3. MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño descriptivo (Navarro et al. 2017). Para este, se realizó un análisis de los resultados de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la PUCV en la pregunta escrita de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales de la END, abarcando el período comprendido entre los años 2020 y 2024. La pregunta analizada consiste en un caso o situación que permita tomar decisiones pedagógicas y proponer actividades de abordaje, incorporando el contexto y respondiendo a las necesidades descritas. Esta se subdivide en dos grandes aspectos evaluados: situación pedagógica y habilidades de comunicación escrita.

Los datos analizados provienen de los informes de resultados de la END, específicamente de la pregunta escrita. Estos fueron obtenidos de la plataforma futurodocente.cl, que consolida la información de las cohortes de estudiantes que rinden esta evaluación a nivel nacional. Es importante señalar que, si bien la rúbrica de evaluación y su explicación metodológica no son de uso público, fueron consultados para la correcta interpretación de los niveles de desempeño reportados.

Para este análisis se consideró las variables “niveles de desempeño”; A, B, C y D; alcanzados por los estudiantes en las dos dimensiones de la pregunta escrita:

- Situación pedagógica: evalúa la capacidad del profesorado en formación para plantear y fundamentar actividades que atiendan un caso o situación pedagógica, considerando el contexto y las necesidades y opiniones del estudiantado en relación con esta.
- Habilidades de comunicación escrita: evalúa el dominio de la organización textual, la coherencia interna, el registro formal, los recursos lingüísticos y los mecanismos de cohesión que posibiliten la comprensión.

El análisis describe las frecuencias y porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño (A, B, C, D) para las dimensiones de situación pedagógica y comunicación escrita

en cada cohorte. Lo que permitió identificar patrones, tendencias y relaciones entre el desempeño del estudiantado a lo largo del período 2020-2024.

4. RESULTADOS

Los resultados de la pregunta escrita para la Carrera entre los años 2020 a 2024, revelan disímiles desempeños en las dimensiones "situaciones pedagógicas" y "habilidades de comunicación escrita". A continuación, se presentan las tablas con los porcentajes de estudiantes y el análisis en cada nivel por cohorte.

Tabla 1

Nivel de desempeño respuesta abierta cohorte 2020 (n: 14 estudiantes)

Pregunta/desempeño	A	B	C	D
Situaciones pedagógicas	0%	14,3%	85,7%	0%
Comunicación escrita	7,1%	35,7%	57,1%	0%

Fuente. Elaboración propia en base a datos entregados por futurodocente.cl

Tabla 2

Nivel de desempeño respuesta abierta cohorte 2021 (n: 83 estudiantes)

Pregunta/desempeño	A	B	C	D
Situaciones pedagógicas	2,4%	19,3%	73,5%	4,8%
Comunicación escrita	18,1%	37,3%	41%	3,6%

Fuente. Elaboración propia en base a datos entregados por futurodocente.cl

Tabla 3

Nivel de desempeño respuesta abierta cohorte 2022 (n: 26 estudiantes)

Pregunta/desempeño	A	B	C	D
Situaciones pedagógicas	0%	0%	34,6%	65,4%
Comunicación escrita	11,5%	76,9%	11,5%	0%

Fuente. Elaboración propia en base a datos entregados por futurodocente.cl

Tabla 4

Nivel de desempeño respuesta abierta cohorte 2023 (n: 38 estudiantes)

Pregunta/desempeño	A	B	C	D
Situaciones pedagógicas	0%	5,3%	84,2%	10,5%

Comunicación escrita	52,6%	44,7%	2,6%	0%
----------------------	-------	-------	------	----

Fuente. Elaboración propia en base a datos entregados por futurodocente.cl

Tabla 5

Nivel de desempeño respuesta abierta cohorte 2024 (n: 40 estudiantes)

Pregunta/desempeño	A	B	C	D
Situaciones pedagógicas	5%	42,5%	52,5%	0%
Comunicación escrita	42,5%	57,5%	0%	0%

Fuente. Elaboración propia en base a datos entregados por futurodocente.cl

4.1. Desempeño en Situaciones Pedagógicas

Esta dimensión da cuenta del mayor desafío para el profesorado en formación. En la mayoría de los años, un alto porcentaje de estos se encuentra en los niveles de desempeño C y D, lo que indica dificultades para diseñar estrategias de aprendizaje coherentes y fundamentadas, además de actividades y recursos contextualizados a las características del estudiantado presentado en el caso. De este modo, en 2020, el 85,7% se ubicó en el nivel C y en 2023, el 84,2% en el mismo nivel. En la cohorte 2021, prácticamente las tres cuartas partes del profesorado en formación, no logra crear una secuencia didáctica con foco en las características del estudiantado. El año 2022 destaca por un desempeño particularmente bajo en la resolución de la situación pedagógica, el 100% se encuentra en los niveles más descendidos. Ese año el 35,6% de los evaluados se encuentra en el nivel C y el 65,4% en el D, es decir, su respuesta es poco pertinente o no considera a las características del estudiantado.

Aunque en 2024 se observa una mejora de los desempeños, con un 42,5% en el nivel B y un 5% en el nivel A, la mayoría (52,5%) aún se encuentra en el nivel C, lo que indica que la capacidad para abordar problemas pedagógicos desde una perspectiva disciplinar se mantiene como un área de mejora a considerar por la Carrera.

4.2. Desempeño en Habilidades de Comunicación Escrita

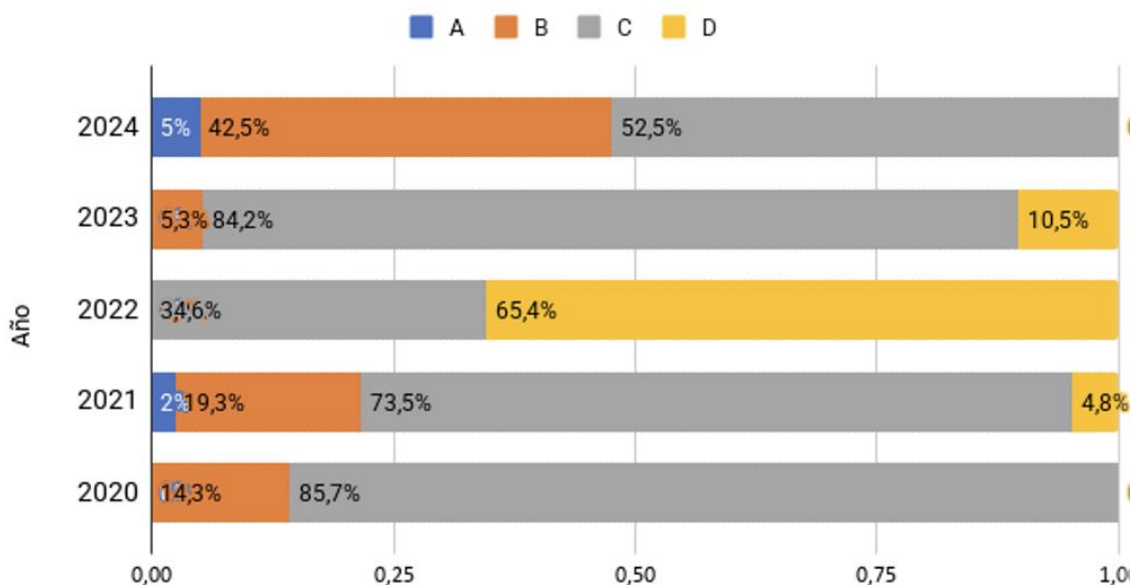
En contraste, las habilidades de comunicación escrita presentan mejores desempeños que la dimensión anterior, especialmente en los últimos años. Si bien en 2020 y 2021 la mayoría de los estudiantes se concentraba en el nivel C (57,1% y 41% respectivamente), lo que evidenciaba dificultades para que el texto fuese coherente y comprensible, al tiempo que digresiones o ideas inconexas que impiden concluir que la respuesta se relaciona explícitamente con lo preguntado, a partir de 2022 se observa una mejora. En 2022, el 76,9% alcanzó el nivel B y en 2023, el 52,6% logró el nivel A y un 44,7% el nivel B. Resultado que sugiere que el texto en términos de su comprensión global posibilita mayormente la comprensión, ya que presenta un desarrollo más coherente y conexo de las ideas.

Esta tendencia se mantiene en 2024, en el que un 42,5% de las respuestas alcanza el estándar superior y el 57,5% se sitúa en el nivel B, sin estudiantes en los niveles C ni D. Esto sugiere que el profesorado, a pesar de no desarrollar una reflexión pedagógica contextualizada, crítica y/o fundamentada, si lo hace por medio de una exposición fácil de comprender, utilizando un registro formal que da cuenta de una coherencia textual.

A continuación, se presentan los desempeños longitudinales de las cohortes 2020 a 2024 por dimensión evaluada de la pregunta escrita.

Figura 1

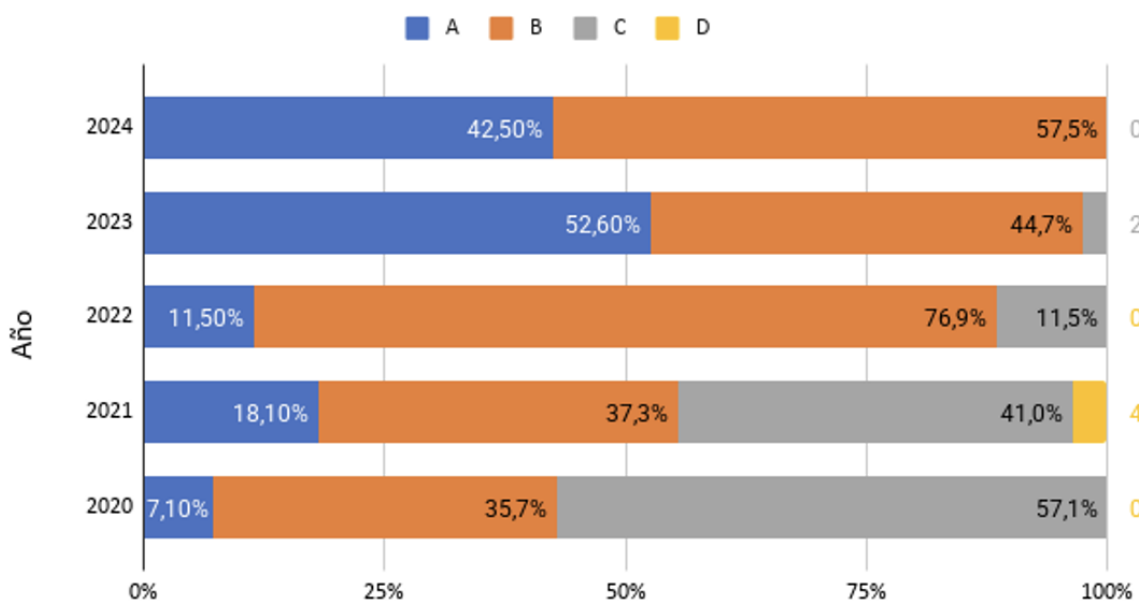
Desempeño Situaciones Pedagógicas cohortes 2020 - 2024 (n: 201 estudiantes).



Fuente. Elaboración propia.

Figura 2

Desempeño Habilidades de Comunicación Escrita cohortes 2020 - 2024 (n: 201 estudiantes).



Fuente. Elaboración propia.

Tal como se puede observar en las tablas 6 y 7 existe una disociación entre el desempeño en las habilidades de comunicación escrita y las situaciones pedagógicas. En el año 2023, mientras casi la totalidad de los estudiantes (97,3%) demostró un alto y medio alto nivel en comunicación escrita, la gran mayoría (94,7%) se ubicó en los niveles más bajos (C y D) en situaciones pedagógicas. Esta brecha sugiere que los estudiantes pueden ser competentes en los aspectos formales de la escritura, en términos de la alfabetización académica, pero aún enfrentan desafíos de aprendizaje didáctico disciplinar para tomar decisiones y resolver problemas de enseñanza y aprendizaje, propios de una alfabetización disciplinar. Es decir, pueden comunicar de manera efectiva, pero el contenido de lo que comunican es descontextualizado o poco pertinente para el caso propuesto.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la pregunta escrita de la END evidencian una trayectoria disímil entre los componentes evaluados, una brecha entre la forma de escribir y su contenido, conforme, mientras se observa una mejora sostenida y mayor cantidad de respuestas de nivel más alto en habilidades de comunicación escrita de 2020 a 2024, existe una tendencia a situarse en los desempeños más descendidos en situaciones pedagógicas, la cual solo logra revertirse en 2024.

En consecuencia, estos resultados evidencian que el desarrollo del conocimiento pedagógico no se traduce automáticamente en una capacidad equivalente para expresarlo de manera fundamentada y contextualizada. Esto sugiere una formación fragmentada, donde el

aprendizaje del contenido disciplinar y el desarrollo de habilidades discursivas no se integran de manera sistemática.

El contexto antes expuesto permite problematizar la relación entre la alfabetización disciplinar y el desarrollo de competencias pedagógicas en la FID del profesorado de Historia. Particularmente, para poder explicar cómo impactan decisiones de la Carrera de profundizar habilidades y estrategias discursivas por medio de un curso en primer año de estrategias discursivas, pero no logra ser revertida la dificultad para aplicar aprendizajes y evidenciar competencias didáctico-disciplinares en la resolución de problemas educativos. Competencia propia de una alfabetización disciplinar presente a lo largo de toda la formación como parte del Perfil de Egreso.

Desde la perspectiva de la alfabetización académica y sus funciones (Navarro, 2017), la escritura no constituye únicamente un medio de comunicación, sino un proceso epistémico que permite construir y reorganizar el conocimiento como profesionales de Historia. Lo que resulta, además, en la generación de oportunidades más eficaces para propiciar aprendizajes, y luego, estrategias de enseñanza (Henríquez y Muñoz, 2017). Los Estándares de la Profesión Docente (CPEIP, 2021) refrendan la necesidad de que el futuro profesorado domine tanto el contenido disciplinar como las formas de enseñarlo y comunicarlo, donde se integre escritura, reflexión, argumentación y toma de decisiones pedagógicas de la disciplina que se enseña.

La END, al evaluar la capacidad del profesorado en formación para dar respuesta a situaciones pedagógicas contextualizadas, permite analizar la articulación entre el conocimiento disciplinar y las habilidades comunicativas. En consecuencia, su incorporación explícita y sistemática en la FID resulta clave para fortalecer la capacidad de estos para diseñar, fundamentar y comunicar sus decisiones pedagógicas de manera coherente, crítica y contextualizada.

6. CONCLUSIONES

En el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y las políticas de aseguramiento de la calidad en la FID en Chile, las evaluaciones diagnósticas han adquirido un rol central como instrumento de monitoreo del logro de las competencias declaradas por cada Perfil de Egreso. Sin embargo, la existencia de estos mecanismos no garantiza por sí misma la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en términos de alfabetización académica y disciplinar. El análisis de los resultados de la pregunta escrita de END en la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre 2020 y 2024 revela una brecha entre las competencias de comunicación escrita y las competencias profesionales propias de la disciplina para tomar decisiones pedagógicas. Brecha que da cuenta de la necesidad de articular mayormente la alfabetización académica y disciplinar, especialmente, en función de estrategias y oportunidades de formación articulada al interior de la Carrera.

En complemento a lo antes expuesto, los resultados revelan la necesidad de revisar oportunidades de reflexión y toma de decisiones ante situaciones educativas, particularmente en

lo que respecta a la articulación entre el desarrollo de competencias pedagógicas y el dominio del lenguaje académico para dar cuenta de estas decisiones. La escritura no puede ser entendida de manera meramente instrumental, sino como una herramienta para la construcción de conocimiento en la disciplina.

El estudio, a pesar de ser principalmente descriptivo, ofrece una aproximación inicial a la revisión de desempeños y la comprensión de la alfabetización académica y disciplinar en la Formación Inicial de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A modo de proyección, podrían ser desarrollados estudios en torno a las percepciones del estudiantado, especialmente, con foco en las dificultades para insertarse en su disciplina, entendiendo, además, las demandas que requiere aprender esta, y luego, apropiarse para enseñar a estudiantes. Solo a través de articulación de la alfabetización; académica y disciplinar, se podrá asegurar que el futuro profesorado no solo comunique eficazmente, sino también, piense y actúe con los valores que su disciplina y la profesión demanda.

7. REFERENCIAS

- Bazerman, C. et al. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2020). Formación inicial docente. <https://www.cpeip.cl/estudiantes-pedagogia/>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. <https://www.mineduc.cl/estandares-docentes>
- Henríquez, R. y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino* 53, 7-21. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200007
- Navarro, F. (2017). *De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar*. En: Ibáñez, R. y González, C. (eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, E. (coord.), Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, R. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* Vol. 78(1). <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/teaching-dl.pdf>

CONTEXTUALIZAR PARA COMPRENDER. ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN HISTORIA

Paula Soto Lillo¹

1. INTRODUCCIÓN

El paso desde la enseñanza secundaria al ámbito universitario representa un desafío significativo para los estudiantes que deben transitar de un abordaje de los contenidos desde una perspectiva escolar a una de carácter académico- disciplinar. Desde esta consideración, las universidades han propuesto cursos en sus primeros años (Natale, 2020) que apuntan al desarrollo de una alfabetización académica (Carlino, 2005) para apoyar este tránsito y entregar herramientas que ayuden al estudiantado a desenvolverse de forma apropiada en el mundo universitario.

En el caso particular de la disciplina histórica hay un aspecto crítico, el uso y análisis de fuentes primarias. A menudo, los estudiantes de primer año llegan con una concepción de la Historia como una mera acumulación de hechos y fechas, y una tendencia a interpretar el pasado desde una perspectiva anacrónica y/o presentista. Esta aproximación, que Wineburg (1991) describe como una lectura ingenua, dificulta la comprensión de la alteridad histórica y la complejidad inherente a los procesos del pasado. La capacidad de contextualizar, corroborar y criticar las fuentes, habilidades clave para el pensamiento histórico, no se adquiere de forma espontánea, sino que requiere una enseñanza explícita y sistemática.

En este contexto, la alfabetización disciplinar en Historia emerge como una necesidad que los programas formativos deben abordar (Velásquez et al. 2024). Más allá de las habilidades generales de lectura y escritura, esta alfabetización se enfoca en las prácticas epistémicas específicas que los historiadores emplean para construir conocimiento, lo que Seixas & Morton (2013) definen como pensamiento histórico. Esto implica enseñar a los estudiantes a pensar como historiadores, a interrogar las fuentes con preguntas pertinentes, a comprender su origen

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

y propósito, y a situarlas en el entramado de su tiempo. Sin estas herramientas, el análisis de fuentes históricas se reduce a una extracción superficial de información, lo que impide alcanzar la riqueza interpretativa que la disciplina ofrece.

El presente capítulo aborda esta problemática a través de la descripción de una experiencia pedagógica de codocencia implementada en un curso universitario de primer año, que considera el uso de la herramienta de contextualización histórica propuesta por Huijgen et al. (2018) .

2. ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR

La alfabetización disciplinar (Carlino, 2005) representa un enfoque pedagógico que trasciende la alfabetización académica general, pues se centra en las formas específicas en que los expertos de un campo del conocimiento leen, escriben y razonan. En el caso específico de la Historia en el ámbito universitario, la alfabetización disciplinar exige el dominio de prácticas específicas para la construcción y comprensión del conocimiento histórico (Tusting & Barton 2016). Esto implica ir más allá de la mera lectura e identificación de ideas en fuentes primarias y secundarias o la redacción de ensayos para adentrarse en las prácticas epistémicas que definen la disciplina (Henríquez y Muñoz 2017). Los historiadores no solo leen documentos, sino que los interrogan, los contextualizan, los corroboran y los interpretan críticamente. Esto les permite reconocerlos como artefactos del pasado con intenciones y limitaciones inherentes.

Como señala Wineburg (2001), la lectura de fuentes históricas es una práctica profundamente situada y no un acto neutral de extracción de información. El estudiantado, especialmente el de los primeros años universitarios, a menudo aborda las fuentes de manera ingenua, lo que implica identificar hechos aislados o con una perspectiva presentista. La alfabetización disciplinar en Historia busca precisamente dismantelar esta aproximación, al enseñar al estudiantado a corroborar fuentes con otras, contextualizarlas en su tiempo y espacio, y criticarlas para evaluar su fiabilidad. Estos aspectos, calificados por Wineburg (2001) como actos innaturales, deben desarrollarse de forma intencionada en el proceso de alfabetización disciplinar. Este proceso es fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013), que implica la capacidad de comprender el pasado en sus propios términos, reconocer la alteridad de las sociedades pasadas y construir narrativas históricas argumentadas y basadas en evidencia. La universidad, y en particular los cursos de primer año, se presentan como un espacio crucial para iniciar al estudiantado en estas prácticas, lo que sienta las bases para una comprensión más profunda y matizada de la Historia que permite avanzar desde los relatos más tradicionales hacia los ejercicios de interpretación histórica.

3. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

En respuesta a la necesidad de herramientas pedagógicas explícitas para desarrollar la contextualización histórica, Huijgen et al. (2018) propusieron un modelo basado en cuatro principios de diseño pedagógico, concebido para guiar al estudiantado en la compleja tarea de comprender el pasado en sus propios términos. Este modelo actúa como un andamiaje que proporciona una estructura que facilita la transición desde una comprensión superficial a una comprensión más profunda y disciplinar de los eventos y actores históricos, y que permite generar análisis y comentarios históricos contextualizados, fundamentados y precisos.

Los cuatro pilares del modelo de Huijgen et al. (2018) son:

3.1. Conciencia de las consecuencias del presentismo

Este principio busca que los estudiantes reconozcan y cuestionen sus propias perspectivas contemporáneas al analizar el pasado. El presentismo, entendido como la tendencia a juzgar o interpretar eventos pasados con valores y conocimientos actuales, es un obstáculo significativo para el pensamiento histórico. Huijgen et al. (2018) proponen actividades que exponen al estudiantado a sus propios sesgos, lo que les ayuda a comprender que las personas del pasado operaban bajo diferentes marcos de referencia morales, sociales y cognitivos.

3.2. Reconstrucción del contexto histórico

Una vez que el estudiantado es consciente de la necesidad de evitar el presentismo, el siguiente paso es la reconstrucción activa del contexto. Esto implica la búsqueda y organización de información relevante sobre las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales e intelectuales de la época en la que se produjo una fuente o un evento. La reconstrucción del contexto no es un fin en sí mismo, sino una base esencial para la interpretación. Para ello se utiliza la herramienta de contextualización histórica propuesta por Huijgen et al. (2018).

3.3. Uso del conocimiento contextual para explicar fenómenos

Esta etapa es una fase clave en el modelo. Los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento contextual previamente reconstruido para explicar por qué los actores históricos tomaron ciertas decisiones, por qué ocurrieron determinados eventos o cuál era el significado original de una fuente. Se trata de ir más allá de la descripción para alcanzar una comprensión explicativa, en que el contexto no es un mero telón de fondo, sino una fuerza activa en la configuración del pasado.

3.4. Fomento de la empatía histórica

Finalmente, el modelo de Huijgen et al. (2018) busca desarrollar la empatía histórica, entendida no como la simpatía emocional, sino como la capacidad intelectual de comprender los marcos mentales, las motivaciones y las limitaciones de las personas del pasado, sin juzgarlas anacrónicamente. Este principio promueve una actitud de apertura y respeto hacia la alteridad

histórica, fundamental para evitar juicios morales simplistas y fomentar una comprensión más matizada de la complejidad humana a lo largo del tiempo.

La aplicación de este modelo permite a los estudiantes desarrollar una habilidad crucial para el análisis de fuentes, que transforma la lectura pasiva en un ejercicio activo de investigación y comprensión histórica. Al proporcionar un marco estructurado, el modelo de Huijgen et al. (2018) facilita la adquisición de una competencia central en la alfabetización disciplinar en Historia.

4. LA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA COMO COMPETENCIA EPISTÉMICA A DESARROLLAR EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

La contextualización histórica, entendida como la capacidad de situar un evento, un documento o una idea en su tiempo y espacio, no es un mero ejercicio auxiliar en el análisis de fuentes, sino una competencia epistémica fundamental para la disciplina histórica (Seixas & Morton, 2013). Su relevancia se acentúa particularmente en los cursos de primer año universitario, pues el estudiantado inicia su tránsito desde una comprensión pre-disciplinar de la Historia hacia una aproximación más rigurosa y crítica.

El ingreso a la universidad expone a los estudiantes a un corpus de fuentes primarias y secundarias que exigen un nivel de análisis y crítica que muchas veces excede sus habilidades previas. Sin un manejo apropiado de la contextualización, el estudiantado se enfrenta a diversos desafíos cognitivos y epistemológicos (Wineburg, 1991):

- Anacronismo y presentismo: la tendencia a juzgar o interpretar el pasado con los valores, categorías y conocimientos del presente es uno de los obstáculos más persistentes. Sin la capacidad de reconstruir el marco mental y material de una época, los estudiantes proyectan sus propias realidades, lo que distorsiona la comprensión de la alteridad histórica.
- Lectura literal: las fuentes históricas son a menudo leídas como depósitos transparentes de información factual, sin considerar su intencionalidad, su audiencia o las condiciones de su producción. Esta lectura superficial impide identificar los significados implícitos y las complejidades discursivas de los documentos.
- Dificultad para comprender la alteridad: comprender que las personas del pasado pensaban, sentían y actuaban bajo lógicas diferentes a las actuales requiere un esfuerzo consciente de descentramiento, que solo la contextualización puede facilitar.

La contextualización histórica emerge, por tanto, como una herramienta para abordar el presentismo y la lectura ingenua. Al orientar al estudiantado a reconstruir el entramado de circunstancias que rodearon la producción de una fuente o el desarrollo de un evento, se le capacita para desarrollar el pensamiento crítico, construir interpretaciones fundamentadas y fomentar la empatía histórica, es decir, pensar históricamente.

4.1. Una experiencia de aplicación en una universidad chilena

La propuesta de Huijgen et al. (2018) ha sido incluida en un programa de formación inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en una universidad chilena. Dicho programa sigue un modelo de formación docente de carácter concurrente (Insunza et al., 2011) y, en su primer semestre, contempla un ciclo introductorio con asignaturas orientadas a que el estudiantado se inserte adecuadamente en la comunidad disciplinar universitaria. En dicho espacio formativo se encuentra la asignatura Estrategias discursivas para acceder al conocimiento disciplinar, la cual se dicta en modalidad de codocencia entre una académica del área de Lengua y otra del área de Historia.

Esta experiencia, ilustra la potencia de la codocencia como estrategia de andamiaje para la implementación del modelo propuesto por Huijgen et al. (2018). El trabajo conjunto e interdisciplinar entre una académica del área de Lengua y otra del área de Historia en la asignatura es un ejemplo paradigmático de cómo se pueden integrar las habilidades de alfabetización con el contenido disciplinar. La académica de Lengua aporta herramientas para la lectura crítica, la identificación de estructuras argumentativas y la producción de textos académicos, mientras que la académica de Historia guía en la especificidad del análisis de fuentes, la reconstrucción contextual y el desarrollo del pensamiento histórico. Esta sinergia permite un andamiaje más completo y diferenciado.

Entre las tareas de la asignatura, los estudiantes deben trabajar con fuentes primarias y secundarias para crear distintos productos escritos que se incrementan en complejidad, desde *comentarios* de tres párrafos hasta culminar con la elaboración de un *ensayo histórico*. Para la realización de estos ejercicios, se presenta la herramienta de contextualización histórica (Huijgen y Holthius, 2015) al curso y se modela su aplicación con ejemplos concretos, de forma que los productos elaborados por el estudiantado consideren la contextualización como un paso ineludible al abordar las fuentes históricas, de forma que este ejercicio se incorpore al repertorio de acciones que el estudiantado realiza al trabajar con fuentes, tanto en la asignatura en cuestión, como en las otras clases a las que asisten en la universidad. Este tipo de acciones resulta relevante pues la aproximación a las fuentes y la formulación de escritos será un aspecto que el estudiantado deberá continuar desarrollando a lo largo de los cuatro años restantes de formación inicial.

A medida que el estudiantado adquiere confianza, se puede reducir el nivel de andamiaje para fomentar la autonomía. La elaboración de productos escritos, desde *comentarios* breves hasta *ensayos históricos*, permite al estudiantado aplicar y consolidar estas habilidades de contextualización, al recibir retroalimentación formativa que refuerza su aprendizaje. Este proceso continuo de modelado, práctica y retroalimentación es esencial para que la contextualización se incorpore al repertorio de acciones que el estudiantado realiza de forma natural al aproximarse a las fuentes históricas, lo que sienta las bases para una formación histórica sólida y críticamente consciente de las diversas voces y experiencias del pasado. Dado que el curso es dictado hacia un grupo de profesorado en formación, este aspecto resulta clave

para la transposición futura de estos saberes al mundo escolar una vez que egresen, sean profesionales y lleguen al sistema educativo.

5. CONCLUSIONES

La formación en el siglo XXI exige superar la concepción de la Historia como un relato unívoco y acabado basado en datos, hechos, personajes y fechas. Requiere, por el contrario, dotar al estudiantado de las competencias epistémicas necesarias para comprender la Historia como una construcción de conocimiento, un diálogo constante entre el presente y el pasado, mediado por las fuentes. En este capítulo, se ha argumentado acerca de que la contextualización histórica es un aspecto central de este proceso, especialmente en el primer año universitario, una etapa decisiva en el desarrollo del pensamiento histórico.

En este sentido, la alfabetización histórica en el nivel universitario no es un proceso fortuito, sino una progresión estructurada que mejora con el uso extensivo y mediado de fuentes y la práctica constante de la escritura histórica (Henríquez y Muñoz, 2017). La implementación de un andamiaje pedagógico explícito en un programa de formación de profesores de Historia de acuerdo con la propuesta de Huijgen et al. (2018), emerge como una estrategia fundamental. Al desglosar la contextualización en pilares concretos, se ofrece al estudiantado una hoja de ruta clara para avanzar desde una lectura ingenua hacia un análisis de fuentes de carácter disciplinar. Las estrategias de andamiaje, que incluyen el diseño de actividades focalizadas, el modelado explícito por parte del profesorado y una progresión cuidadosamente planificada en la complejidad de las tareas, son cruciales para que el estudiantado internalice estas prácticas y las convierta en un hábito intelectual arraigado en su quehacer universitario.

Finalmente, esta reflexión abre nuevas proyecciones para la investigación y el desarrollo pedagógico. Es imperativo seguir explorando cómo la enseñanza de la contextualización puede escalar a otros niveles de la formación histórica y cómo el uso de diversas fuentes puede enriquecer este proceso. La formación de profesionales críticos y reflexivos comienza por dotarlos de las herramientas necesarias para comprender el mundo en su tiempo y espacio.

6. REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Henríquez, R., y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo andino*, (53), 7-21. <https://dx.doi.org/10.4067/s0719-26812017000200007>
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of curriculum studies*, 50(3), 410–434. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1435724>
- Huijgen, T., & Holthuis, P. (2015) Why am I accused of being a heretic? A pedagogical

framework for stimulating historical contextualisation. *Teaching and teacher education*. 172, 56-61

Inzunza H., J., Assaél, J, y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267-292. Recuperado en 26 de marzo de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012&lng=es&tlng=es.

Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 104-116. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.08>

Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The big six. Historical Thinking concepts*. Nelson.

Tusting, K., & Barton, D. (2016). Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education. *Ibérica*, (32), 15–34. Retrieved from <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/171>

Velásquez, M., Órdenes, J. y Vidal, M. (2024). *Didáctica de la alfabetización disciplinar en Historia. Hacia el aprendizaje de la lectura, la escritura y el pensamiento histórico en estudiantes universitarios*. Ediciones PUCV.

Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past (critical perspectives on the past)*. Temple University press.

COMENTARIOS RETROALIMENTATIVOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: UNA PROPUESTA SURGIDA EN UN CURSO DE ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA

Jean Carlos Órdenes Soto ¹
Brian López Evert ²

1. INTRODUCCIÓN

El estudiantado universitario, al transitar desde la educación secundaria a la superior, debe modificar sus formas de aprender y pensar; ello implica asimilar normas, convenciones y prácticas que difieren en mayor o menor grado del mundo escolar. Este tránsito resulta complejo porque son múltiples las variables que inciden en la velocidad y efectividad de esta enculturación.

Dentro de este contexto, la comunidad disciplinar vinculada con esta investigación es el primer año de la carrera de Pedagogía en Historia de una universidad chilena. El profesorado en formación debe leer y escribir diferentes textos en sus asignaturas, evidenciando los aprendizajes esperados. Las evaluaciones se enfocan en el análisis e interpretación de fuentes, dentro de un proceso formativo con diversos agentes educativos, los que ofrecen retroalimentación tanto a nivel discursivo como de desarrollo del pensamiento histórico (PH).

El objetivo de este capítulo es presentar una investigación en que se analizan los comentarios retroalimentativos asociados al PH realizados por diversos agentes durante 2024 y 2025 en tareas de escritura y, a partir de ellos, construir una propuesta de organización funcional de estos comentarios que contribuya al desarrollo del PH.

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

2. MARCO CONCEPTUAL

La alfabetización académica (AA) es el proceso mediante el cual se busca orientar al estudiantado para acceder a las diferentes culturas escritas disciplinares (Carlino, 2013). No obstante, como hacen notar Carlino (2003) y Montes y López (2017), la cultura universitaria no es homogénea, por lo que cada comunidad genera su propia cultura disciplinar. En este marco, emerge la alfabetización disciplinar (AD), definida por Moje (2015) como las prácticas de alfabetización especializadas de un ámbito disciplinario, incluidas las formas de pensamiento, aspecto en que coincide con Navarro (2021). De este modo, la AD implica una serie de estrategias alfabetizadoras centradas en la escritura, lectura y la oralidad, pero también en las formas de pensar y entender los contenidos en la comunidad disciplinar. Por tanto, en una comunidad disciplinar como Historia, se hace necesaria una alfabetización que permita el desarrollo del PH.

Este último se entiende como una práctica disciplinar que posibilita la elaboración del conocimiento histórico, es decir, los procedimientos y formas de razonamiento que son utilizados por los historiadores para la construcción del conocimiento (Seixas, 2017). Desde esta concepción, con la AD se busca que el estudiantado comprenda, entre otros, los procesos de cambio y continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente (Carretero, 2008).

Se han planteado diversos enfoques y modelos para representar cómo se genera el PH, de todos ellos, se destacan los trabajos de Santisteban (2010) y Seixas & Morton (2013). Pese a las diferencias terminológicas, es posible encontrar una serie de puntos de conexión entre ambos. Primero, el uso y la interpretación de las fuentes es relevante en ambos modelos, considerada la posibilidad de conocer y entender el pasado gracias a estas. Segundo, la comprensión del flujo temporal (Santisteban, 2010) considera el reconocimiento de la red de hechos para desentrañar el futuro. Del mismo modo, para Seixas & Morton (2013) este flujo se debe a cambios y continuidades y complejas relaciones causales, por lo que entenderlas faculta a prever efectos futuros. Tercero, la comprensión del hecho histórico en su contexto para Santisteban (2010) se vincula con la imaginación histórica, mientras que para Seixas & Morton (2013) es perspectiva histórica. En ambos casos es el esfuerzo por reconectar el hecho analizado con la compleja red de acontecimientos en que se presentó para significarlo y relevarlo críticamente (Seixas, 2017).

Un punto clave de la AD es la evaluación, aspecto que se discute hace décadas (Cañadas, 2020), en cuanto se transita desde un enfoque centrado en la calificación a uno que tiene como horizonte el aprendizaje (López, 2012; Jardón, 2023). En ese marco, la evaluación formativa (EF) toma un rol protagónico como punto de apoyo del aprendizaje. Se entiende EF como la forma en que, a partir de diferentes criterios, se recoge información durante el proceso para mejorar el desempeño (Cañadas, 2020). Black & William (1998), por su parte, la conciben como aquellas prácticas del aula en las que el profesorado (y el estudiantado mediante co y autoevaluación) proporcionan información para utilizarla como retroalimentación, con el fin de alcanzar el aprendizaje. Ambas definiciones coinciden en tres puntos centrales: la evidencia de aprendizaje,

su uso para la toma de decisiones y los cambios a partir de tales decisiones. Estos cambios tienden a producirse por la información que un agente entrega al sujeto, es decir, la retroalimentación.

La retroalimentación puede definirse como “information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (Ramaprasad, 1983, p. 4). Tres aspectos son clave en esta acepción: la información de un parámetro de referencia (las condiciones de aceptabilidad y calidad en la mente del profesorado), la información del nivel real obtenido (el resultado del estudiantado) y el mecanismo de comparación de los grupos de información anteriores. En el marco de la AD, este mecanismo es activado tanto por el profesorado, que realiza juicios de las tareas, como por el estudiantado mismo, quien debe ser capaz de medir cuán cercano o lejano está del parámetro ideal explícito (o no). Esta medición requeriría un concepto común de aceptabilidad y calidad, es decir, que el estudiantado pueda medir con relativa precisión su texto y que cuente con un abanico de estrategias para mejorar su desempeño cuando no alcance el ideal requerido (Sadler, 2010; Moreno, 2021). De este modo, en la comunidad disciplinar de Historia, una de las funciones de la retroalimentación es orientar al estudiantado respecto de su cercanía o lejanía con el desarrollo del PH.

De la definición de Ramaprasad (1983) se deduce también la función central de la retroalimentación, a saber, modificar la brecha entre el parámetro ideal y el obtenido. Esta modificación puede realizarse de diversas formas, lo que deriva en múltiples clasificaciones, destacándose en este estudio la propuesta de Guash et al. (2013) que distingue retroalimentación correctiva (indicar el error), sugestiva (ofrecer orientaciones), epistémica (cuestionar al estudiantado) y sus múltiples combinaciones.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se sitúa en un enfoque cualitativo de análisis de contenido, orientado a examinar la estructura y el potencial epistémico de la retroalimentación, con el fin de levantar una propuesta de comentario retroalimentativo que contribuya al PH. A continuación se describe el corpus, las categorías analíticas y los procedimientos que permiten la construcción de una propuesta de retroalimentación que se nutre en las prácticas discursivas de la comunidad.

3.1. Corpus

La muestra está compuesta por 1.957 comentarios de retroalimentación escritos, correspondientes a dos cohortes de primer año de Pedagogía en Historia de una universidad chilena: 1.298 (2024) y 659 (2025). Estos comentarios fueron elaborados por diversos agentes educativos —docentes, ayudantes y pares— en el marco de tareas de lectura y escritura disciplinar. En una primera etapa, se realizó una depuración del corpus, eliminando los comentarios que no presentaban una referencia directa o indirecta a conceptos del PH. Tras esta depuración, se conformó un subcorpus de 224 comentarios para 2024 y 122 para 2025.

3.2. Categorías analíticas

A partir del análisis del subcorpus y el marco teórico, se levantaron cuatro categorías (Bardin, 2002) que permiten describir elementos centrales de la organización de los comentarios:

- Brecha
- Concepto vinculado con el pensamiento histórico
- Acción asociada con el pensamiento histórico
- Acción cognitiva general

3.3. Procedimiento de etiquetado

El proceso de codificación del subcorpus se desarrolló mediante una estrategia que combinó procedimientos automatizados y revisión manual. En una primera fase, los comentarios se etiquetaron automáticamente mediante el uso de la IA ChatGPT. El prompt utilizado considera la identificación de la presencia de las categorías analíticas y la consignación de un nivel de confianza en cada caso. En una segunda fase, se reetiquetaron manualmente los comentarios clasificados con baja confianza, lo que abarcó el 89% de los casos en el 2024 y el 70% en 2025. En una tercera fase, el corpus completo fue nuevamente etiquetado de forma automatizada, incorporados los criterios derivados del reetiquetado manual. Desde la perspectiva de la validez, este proceso se sustenta en un enfoque argumentativo (Kane, 2006), en el que la interpretación de los datos se fortalece mediante la triangulación y la explicitación de los criterios utilizados.

3.4. Estrategia de análisis

El análisis se orientó a describir y comparar la organización funcional de los comentarios de retroalimentación, mediante los siguientes criterios:

- presencia de cada una de las categorías
- combinaciones de categorías en un mismo comentario
- grado de complejidad de la retroalimentación (cantidad de categorías presentes)

4. RESULTADOS

Los 346 comentarios fueron analizados a partir de las 4 categorías ya mencionadas. A partir de este punto, se reemplaza el concepto de categoría por indicador como se establece en la propuesta al final de este apartado.

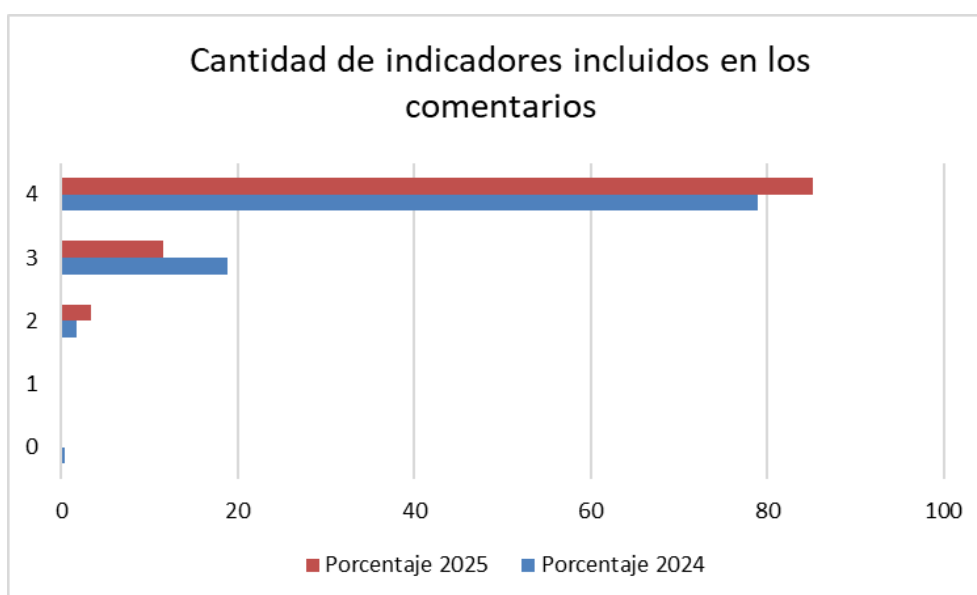
Tabla 1*Porcentaje de presencia de cada indicador 2024 y 2025*

Indicador	Año 2024	Año 2025
Brecha	92,38	91,74
Concepto_PH	98,65	100
Operación_PH	98,65	96,69
Operación_lógica	86,1	93,39

Nota. Fuente. Elaboración propia.

A partir de este primer análisis, puede notarse que en todos los comentarios se identifican brechas de aprendizaje (alguno de los 6 conceptos del PH, identificados por Seixas & Morton (2013)), proponen una acción disciplinar y orientan, directa o indirectamente, una acción cognitiva.

Un segundo análisis tiene relación con la cantidad de indicadores que cada comentario retroalimentativo incluye (brecha, concepto PH, operación PH y operación lógica). En este análisis se esperaba que los comentarios presentaran 2 a 3 indicadores. No obstante, en el etiquetado (manual y automático) se descubrió que la mayoría presenta los 4.

Figura 1*Porcentajes de la cantidad de indicadores incluidos en los comentarios en 2024 y 2025*

Nota. Fuente. Elaboración propia

Un tercer y último análisis se centra en las combinaciones posibles de indicadores, las que reflejarían el grado de complejidad de la retroalimentación. A partir de los datos, puede afirmarse que la combinación: brecha + concepto PH + operación PH + operación lógica es predominante como ya se había presentado en el anterior gráfico. Un ejemplo de esta combinación es: “No se aprecia un análisis del evento telúrico a partir de la conformación del territorio (**indica brecha**). Como recomendación, analiza (**indica operación lógica**) las consecuencias (**indica concepto PH**) del terremoto en la conformación del territorio. Recuerda evidenciar (**indica operación PH**) de forma clara y explícita”.

La segunda combinación con mayor presencia es brecha + concepto PH + operación PH, lo que implica una indicación del error o vacío, más la mención u orientación hacia una habilidad del tipo histórico. En esta combinación no se dirige al estudiantado a una operación lógica o cognitiva. Un ejemplo de este tipo de comentarios es: “¿Y la fuente primaria?”, en que se infiere la falta de una fuente (**brecha**). En el contexto del texto comentado, se infiere también **el concepto y la operación de PH** necesarias, a saber, contrastar con la fuente primaria.

La tercera y última combinación prevalente es: concepto PH + operación PH + operación lógica, lo que implica una omisión acerca de la brecha que se detecta. Un ejemplo de este tipo de comentarios es: “La carta es la fuente primaria (**indica concepto PH**) que se analiza (**indica operación lógica**) para trabajar los 3 conceptos que se propusieron. Las fuentes secundarias son las que apoyan (**indica operación PH**) sus análisis”. En el ejemplo se evidencia que se sitúa al estudiantado en el ámbito del PH, pero no se plantea explícitamente la brecha o vacío encontrado.

Tabla 2

Combinaciones de indicadores por porcentaje en 2024 y 2025

Categoría	Porcentaje 2024	Porcentaje 2025
Brecha + Concepto PH + Operación PH + Operación Lógica	78,92	85,12
Brecha + Concepto PH + Operación PH	11,66	3,31
Concepto PH + Operación Ph + Operación Lógica	6,28	8,26
Otras combinaciones	3,15	3,31

Nota. Fuente. Elaboración propia

A partir de los diferentes resultados, se realiza una propuesta de organización funcional de los comentarios retroalimentativos. En esta propuesta, el comentario deberá contar con una indicación explícita de brecha, una orientación respecto de la habilidad del campo histórico que

se espera demuestre y sugerencias o cuestionamientos para dirigir sus acciones cognitivas hacia los objetivos asociados a la evaluación o tarea. De este modo, la propuesta contará con la siguiente organización:

- **Indicador de brecha:** identificación de una distancia entre el desempeño actual del estudiantado y el esperado, condición necesaria para que la retroalimentación tenga efectos formativos
- **Indicador de ámbito del pensamiento histórico:** activación de conceptos asociados con el PH
- **Indicador de operación del pensamiento histórico:** habilidades esperadas para lograr el conocimiento histórico
- **Indicador de operación lógica o cognitiva general:** solicitud de acciones cognitivas no necesariamente disciplinares (explicar, desarrollar, justificar, entre otras)

En el siguiente ejemplo, puede distinguirse la presencia de los 4 indicadores:

“En tu análisis, no se evidencia [brecha] la relevancia [indicador de ámbito del PH] de la visita de Odiseo al inframundo. Debes demostrar [indicador de operación lógica] cómo este suceso impacta [indicador de operación del PH] en la cosmovisión griega”.

En el ejemplo, se informa de un vacío, indicación que funciona en dos niveles: revela la ausencia de un desempeño esperado (evidenciar) y orienta una operación del PH (uso de la fuente primaria para fundar los análisis). La mención a la relevancia se asocia con la significancia histórica, situando al estudiantado en el concepto del PH que debe considerar. La sugerencia de demostrar dirige al estudiantado a las acciones que debe efectuar para alcanzar el nivel deseado. Finalmente, la alusión al impacto, refuerza la conexión con el concepto del PH y conduce al estudiantado a explicar cómo los eventos resultaron en cambios relevantes.

5. CONCLUSIONES

Como se indicó en la introducción, en esta investigación se busca la caracterización de los comentarios retroalimentativos vinculados al PH realizados por diversos agentes en el marco de un curso de alfabetización disciplinar de una comunidad de Historia de una universidad chilena, con el fin de proponer una organización funcional a partir de los datos recogidos. Los análisis realizados permitieron relevar las prácticas de la comunidad y articular una propuesta que sistematiza la forma de retroalimentar de una comunidad específica para facilitar el desarrollo del pensamiento y conocimiento histórico. También permiten definir una organización que combina aspectos evaluativos y disciplinares, lo que sugiere la necesidad de proponer retroalimentación compleja que explicita los vacíos, las habilidades específicas esperadas y las operaciones cognitivas necesarias para resolver una tarea de lectura y escritura disciplinar. Esta necesidad

se visualiza en la alta presencia de los 4 indicadores mencionados y el predominio de combinaciones complejas, además de una intención epistémica y sugestiva.

La propuesta cuenta con dos fortalezas: se basa en datos empíricos, en la medida que alude a prácticas retroalimentativas ya existentes y permite orientar futuras prácticas. No obstante, también presenta tensiones como el tiempo vinculado con la complejidad requerida, la dependencia del comentario de los conocimientos y habilidades del estudiantado. Del mismo modo, los agentes retroalimentadores requieren una alta conciencia tanto a nivel discursivo como disciplinar.

A modo de proyección, finalmente, el estudio y la propuesta derivada de este podría tener implicancias para la formación docente, en la medida que la retroalimentación debe enseñarse explícitamente como práctica discursiva y disciplinar. De este modo, la propuesta puede utilizarse para formar docentes (y otros agentes), diseñar instrumentos y evaluar la calidad de comentarios retroalimentativos. Además, el modelo podría validarse mediante diseños experimentales que midan el impacto en el aprendizaje y desarrollo del PH.

6. REFERENCIAS

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Black, P. J., & William, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1214.
- Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
- Carretero, M., & Montanero Fernández, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142.
- Guasch, T., Espasa, A., Álvarez, I. & Kirschner, P. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338. DOI: 10.1080/01587919.2013.835772
- Jardón, M. (2023). Estrategias de evaluación formativa en educación superior, fomentando el pensamiento crítico y la retención del conocimiento. *Innovarium International Journal*, 1(2), 1–12.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 17–64). Praeger.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.

- Moje, E. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard educational review*, 85 (2), 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254m>
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39 (155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista electrónica Leer, escribir y descubrir*, 1(9).
- Ramaprasad, A. (1983). On Definition of Feedback. *Behavioral Sciences*, 28, 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados* (14), 34-56.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59–72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

MODELO DE ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN LA COMUNIDAD DE HISTORIA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA: IMPLICANCIAS EPISTÉMICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Marisol Velásquez Rivera
Milena Vidal Arancibia

1. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura constituyen prácticas comunicativas que el estudiantado universitario debe desarrollar a lo largo de sus procesos de formación, puesto que posibilitan que se aproxime, transforme y comunique el conocimiento a los demás (Bazerman & Russel, 2003), desarrolle un nivel cognitivo más refinado (Scardamalia & Bereiter, 1987) y se inserte en las distintas comunidades. En esta línea, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (PUCV) ha implementado una serie de cursos desde 2016, destinados a estudiantes de Pedagogía. Entre ellos se destaca notablemente el caso del Instituto de Historia, comunidad disciplinar que trasciende las propuestas tradicionales recogidas por Carlino (2017) y en la que se ha generado un modelo interno que considera aspectos sociodiscursivos y cognitivos disciplinares.

En esta comunidad interdisciplinaria ha surgido un modelo que es producto de una investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988; Elliott, 1993) en la que se han analizado las necesidades de la comunidad desde la lectura, la escritura y el desarrollo del pensamiento histórico, y se ha intervenido para satisfacerlas mediante un ciclo permanente de reflexión-acción. De este modo, el modelo surge como una de las acciones de acompañamiento que esta comunidad propicia para sus miembros. El objetivo de este capítulo es presentar este modelo y responder a la problemática: ¿Cómo acompañar el proceso de enculturación del estudiantado de primer año de la comunidad de Historia de la PUCV, desde una asignatura vinculada a la lectura y la escritura académicas/disciplinares?

2. MARCO CONCEPTUAL

El estudiantado que ingresa a la educación superior requiere apoyo y orientaciones para poder habitar las comunidades disciplinares. Por este motivo, las instituciones educativas promueven la alfabetización académica y disciplinar, circunscritas en un proceso de enseñanza-aprendizaje de prácticas letradas, como una medida para acceder a los conocimientos y habilidades específicas requeridas (Carlino, 2003 y 2017; Bazerman & Russel, 2003). Dicho estudiantado es guiado en el proceso de enculturación para integrarse y ser validado en la comunidad disciplinar, adaptándose a las prácticas, reglas y modos de pensar, construir y expresar el conocimiento historiográfico (Kottak, 2011).

2.1. Lectura y escritura en historia

Según Henríquez et al. (2018) “la historia se aprende en y a través del lenguaje” (p. 21) y la integración en la disciplina requiere del desarrollo de un tipo de pensamiento específico que se aprende a través de la lectura y la escritura (Henríquez y Muñoz, 2017; Navarro, 2017). La lectura y la escritura en historia no deben confundirse con la lectura y la escritura en ámbitos generales, ya que la particularidad en la disciplina es el trabajo con fuentes primarias y secundarias y la interpretación heurística que hace el historiador. Al respecto, Henríquez y Muñoz (2017) enfatizan que la labor del historiador es “evaluar el origen de los textos, reconocer al autor de estos, establecer su intención y circunscribir el contexto en que los documentos son elaborados, además de corroborar la fiabilidad de la información proporcionada en estos” (p.14).

Por lo tanto, la lectura y escritura en historia tienen un rol epistémico, ya que sitúan al estudiantado como actor principal en el acceso, transformación y construcción del conocimiento disciplinar. A través del trabajo con fuentes históricas, ambas prácticas no solo son herramientas, sino que se vuelven el medio de aprendizaje principal de la disciplina (McNamara, 2004; Solé, 2005; Parodi et al., 2010). En consecuencia, la adquisición de los códigos y convenciones propios de la comunidad se transforman también en un gran desafío para el profesorado que debe guiar el proceso de aprendizaje. De esta manera, es fundamental que el equipo docente (profesores y ayudantes) proponga estrategias pedagógicas que desarrollen el pensamiento histórico y la lectura y escritura históricas (Henríquez y Muñoz, 2017; Navarro, 2021).

2.2. Desarrollo del pensamiento histórico

El pensamiento histórico es una actividad cognitiva, colectiva e innatural que permite reconstruir el tiempo social a través del trabajo con fuentes históricas. Por lo tanto, su aprendizaje y práctica no implica memorizar datos y fechas, sino que darle sentido al pasado, a través de la lectura de diversas fuentes y la escritura de distintos ejemplares de géneros discursivos, a saber, explicaciones, interpretaciones y/o ensayos históricos (Wineburg, 2001; Henríquez et al., 2018; Chávez, 2021). Debido a la complejidad de dicho pensamiento, resulta clave la coordinación entre distintos agentes (docentes, ayudantes y pares) para que el estudiantado adquiera esta

manera específica de procesar cognitivamente el estudio del pasado (van Boxtel & van Drie, 2018).

Desde la didáctica de la historia se han levantado modelos para el desarrollo del pensamiento histórico. Uno de los más influyentes es el formulado por Seixas & Morton (2013). Este modelo organiza el aprendizaje disciplinar en torno a seis conceptos fundamentales — significancia histórica, evidencia, cambio-continuidad, causa-consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética—, cada uno acompañado de indicadores que orientan la identificación y el desarrollo de habilidades propias de los estudios historiográficos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es de enfoque cualitativo, de tipo investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988; Elliott, 1993) y tiene como propósito reflexionar e intervenir en el proceso de alfabetización realizado por la comunidad disciplinar. Las intervenciones que se realizaron a lo largo de los años transitaron de un foco exclusivamente lingüístico centrado en la alfabetización académica a uno de alfabetización disciplinar. Este trabajo permitió la construcción de un modelo de alfabetización disciplinar específico en la comunidad de Historia PUCV, que nace tras el análisis de focos teóricos, metodológicos y didácticos en los últimos 9 años.

A continuación, se expone una tabla que representa las cuatro fases por las cuales ha transitado el curso de alfabetización disciplinar en la comunidad. Los cambios entre fase y fase han sido producto del trabajo colaborativo desde la codocencia de profesores, investigadores de área de la lingüística y la historia, docentes de historia del mundo escolar y estudiantes de pregrado y posgrado:

Tabla 1

Representación de las intervenciones centradas en la alfabetización académico-disciplinar de la PUCV.

Ámbito	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Acercamiento temático en las tareas de lectura y escritura	Temas generales	Temas disciplinares	Temas disciplinares	Temas disciplinares
Géneros discursivos	De pasaje	Disciplinares	Disciplinares	Disciplinares
Foco de la evaluación	Inserción académica y normatividad	Inserción académica	Inserción académica	Inserción disciplinar
Foco de la retroalimentación	Lingüístico normativo	Lingüístico normativo	Lingüístico	Lingüístico y Rasgos léxico-gramaticales disciplinares
Audiencia del curso	Heterogénea	Heterogénea	Homogénea (Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales [PHGS])	Homogénea (PHGS)
Materiales didácticos	Generales	Temáticos	Temáticos y referidos a los RLG propios de la disciplina	Especializados (asociados al pensamiento histórico).
Equipo docente	Lengua (docente y ayudante)	Interdisciplinar (docente de Lengua, docente y ayudante de Historia)	Interdisciplinar (docente de Lengua, docente y ayudante de Historia)	Interdisciplinar (docente de Lengua, docente y ayudante de Historia)

Para la construcción de esta tabla se revisó exhaustivamente, desde 2016 hasta 2025, el diseño, la implementación y la evaluación de la asignatura Estrategias discursivas para acceder al conocimiento disciplinar que cursa el estudiantado de primer año de PHGS. En seguida, se explican brevemente los focos de cada fase y los cambios implementados de una fase a otra.

En la fase 1 (2016) se trabaja principalmente con géneros de pasaje (Bombini y Frugoni, 2017) y temas generales en las tareas de lectura y escritura. Respecto de las evaluaciones, estas

se centran en la inserción académica y la retroalimentación se enfoca en lo lingüístico normativo. En esta fase, el estudiantado es heterogéneo (de diversas carreras), el equipo docente se compone de un docente y un ayudante de lengua y el material didáctico es elaborado por este equipo docente.

En la fase 2 (2017-2021) se implementan tareas de lectura y escritura a través del trabajo con géneros disciplinares. Sin embargo, la evaluación y retroalimentación siguen organizadas a partir de una inserción académica y lingüística normativa. La audiencia y la composición del equipo docente se mantienen sin variaciones respecto de la fase anterior y el material didáctico se torna temático. Desde la comunidad disciplinar de Historia se solicita —formalmente— un curso solo para su estudiantado.

En la fase 3 (2022-2024) el acercamiento temático a las tareas de lectura y escritura se sigue realizando a través de géneros disciplinares y el foco de evaluación y retroalimentación se mantiene como en la fase 2. La audiencia es homogénea tras la solicitud realizada por la comunidad disciplinar, este cambio implica la estructuración de un equipo docente interdisciplinar (docente de lengua, docente de historia y ayudante de historia); por ende, el material didáctico elaborado no solo es temático, sino también se ha construido, a partir de la explicitación de los rasgos léxico-gramaticales propios de la disciplina.

En la fase 4 (2025) el acercamiento a las tareas de lectura y escritura se realiza a través de géneros disciplinares. A diferencia de las fases anteriores, la evaluación y retroalimentación se centran en la inserción disciplinar y en los rasgos léxico-gramaticales propios de la disciplina. La audiencia y el equipo docente mantienen su composición, pero el material didáctico construido ya no solo es temático y centrado en los rasgos léxico-gramaticales de la disciplina, sino que se especializa en promover las habilidades del pensamiento histórico.

3. RESULTADOS

Como resultado de las intervenciones interdisciplinarias bajo el sistema de codocencia surge el siguiente modelo que representa el proceso de alfabetización disciplinar (AD) en la comunidad de Historia de la PUCV desde un enfoque de enculturación.

Figura 1

Modelo de alfabetización disciplinar en una comunidad de Historia.



El modelo de AD propuesto se concibe como un sistema dinámico de acompañamiento pedagógico, orientado a la incorporación progresiva de los estudiantes en las prácticas discursivas y epistémicas propias de una comunidad disciplinar. En la parte superior del modelo se sitúa el concepto de procesos de acompañamiento, entendido como un marco amplio que da sentido a todas las interacciones que lo componen. Como puede observarse en los agentes presentados, este acompañamiento se configura como un proceso continuo, situado y relacional, cuyo propósito es orientar al estudiante en su tránsito hacia formas cada vez más expertas de participación disciplinar.

En el eje izquierdo del modelo se ubica el profesorado, junto con otros agentes (pares, tutores, equipos académicos y dispositivos institucionales), quienes aportan conocimiento que

surge de la experiencia, la práctica acumulada, la reflexión y la evidencia pedagógica del aula. Este conocimiento es profesional y situado, construido a partir de la interacción sostenida con el estudiantado y con las demandas reales de la disciplina. El profesorado, entonces, actúa como mediador experto, capaz de interpretar las dificultades del estudiantado, anticipar obstáculos epistemológicos y diseñar instancias de apoyo coherentes con las prácticas auténticas del campo disciplinar.

En el eje derecho, en que se presenta al estudiantado, se reconoce su aporte, en la medida que dispone de un conjunto de conocimientos, prácticas y disposiciones que condicionan —y pueden potenciar— su acercamiento a las formas de leer, escribir y pensar propias de cada disciplina. Este enfoque lo reconoce como un agente que contribuye con saberes, hipótesis, interpretaciones y estrategias propias que el profesorado puede sistematizar. Las flechas discontinuas que conectan profesorado-estudiantado con el núcleo del modelo enfatizan que este conocimiento es emergente y en desarrollo, y que requiere ser progresivamente alineado con los criterios, convenciones y modos de validación de la disciplina.

El núcleo articulador del modelo es la AD, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes aprenden a leer, escribir, pensar y comunicarse de acuerdo con los marcos epistemológicos, retóricos y metodológicos de una disciplina específica. Este núcleo está integrado por tres dimensiones: las estrategias, la retroalimentación y la alfabetización de la retroalimentación (AR). La primera, recoge las diferentes estrategias de lectura, escritura y pensamiento disciplinar, negociadas por el profesorado, el estudiantado y otros agentes que favorecen la inserción disciplinar. La segunda, presenta la retroalimentación efectiva, que actúa como mecanismo regulador del aprendizaje y como puente entre acompañamiento y autonomía. La tercera incorpora la AR, entendida como la capacidad del estudiantado para interpretar, valorar y utilizar activamente la retroalimentación recibida. Esta dimensión reconoce que la retroalimentación solo tiene impacto cuando los estudiantes comprenden su lógica, su lenguaje y su función formativa.

La sección inferior del modelo, finalmente, representa la comunidad disciplinar, delimitada por una frontera discontinua que simboliza su carácter relativamente estable, pero permeable. En su interior se articulan seis componentes interdependientes: los géneros disciplinares, como formas recurrentes de acción social que estructuran la comunicación; las reglas, entendidas como normas explícitas e implícitas de producción y validación del conocimiento; espacios, los que consideran tanto contextos institucionales como escenarios discursivos; la lectura y escritura disciplinares, que se asocian a los ejemplares de géneros disciplinares y académicos; y la oralidad, que da cuenta de diversas formas de comunicación oral especializada. Todos estos componentes no operan de forma aislada, sino como un sistema integrado, cuya apropiación progresiva es el objetivo último del acompañamiento y de la AD.

4. DISCUSIÓN

La construcción del modelo deja de manifiesto las transformaciones que ha experimentado la asignatura, lo que permite que el estudiantado transite de una alfabetización inicial a una avanzada. Bajo esta lógica, establece las dinámicas que tienen por objetivo la inserción en la comunidad disciplinar a través del aprendizaje de reglas, espacios (físicos y digitales), formas de adquirir y comunicar el conocimiento (lectura y escritura históricas) y géneros disciplinares.

El modelo sitúa al estudiantado como un agente activo en su proceso de adaptación y aprendizaje, pues reconoce los saberes previos y cómo ello influye en la adquisición de los saberes nuevos para incorporarse en la disciplina. El estudiantado no solo es acompañado, sino que también debe pensar y actuar desde el conocimiento puesto a su disposición. Por ende, el equipo docente y otros agentes universitarios son fundamentales al momento de entregar herramientas e instancias de enseñanza disciplinar, aquellas que, tal como lo evidencia el modelo, se fortalecen con el ejercicio codocente e interdisciplinar, ya que permite adecuarse a las necesidades disciplinares que tiene el alumnado a través del intercambio de conocimientos, experiencias y habilidades en las áreas de lengua e historia (Pericacho-Gómez, 2024).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, se establece que el modelo de alfabetización disciplinar representa el proceso de enculturación que experimenta el estudiantado de primer año de PHGS de la PUCV, a través del tránsito de una alfabetización disciplinar inicial a una avanzada. Este modelo permite comprender lo siguiente: en primer lugar, el estudiantado es un agente activo en su proceso de inserción, pues posee conocimientos previos que permiten construir un puente para acceder al conocimiento disciplinar; en segundo, debido a la diversidad de la realidad estudiantil, dichos conocimientos previos pueden implicar que el estudiantado transite a una alfabetización disciplinar de diferentes formas o a distintos ritmos; y en tercer lugar, el trabajo desde la codocencia e interdisciplinariedad permite la toma de decisiones e instancias pedagógicas más robustas para abordar los desafíos que puede significar acceder a la cultura disciplinar.

Como proyección se plantean dos ideas: 1) la extensión del modelo a otras comunidades disciplinares con sus respectivas adecuaciones, proceso que podría acelerarse considerando la experiencia ya documentada de la comunidad de Historia y 2) la complejización del modelo a partir de la integración de posibles rasgos discursivos asociados a habilidades del pensamiento histórico.

5. REFERENCIAS

- Bazerman, I. & Russell, D. (2003). *Writing selves/Writing societies: Research from the activity perspectives*. Fort Collins: WAC Clearinghouse.
- Bombini, G., & Frugoni, S. (2017). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: Prácticas de lectura y escritura en los cursos de apoyo escuela media–nivel superior. En G.

- Bombini & P. Labeur (Eds.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje: Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (pp. 17–26). Biblos.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, XXXVI(71), 16-32. DOI: [10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa](https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa)
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clio & Asociados*, (33), 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A., y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender historia: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones UC.
- Henríquez, R., y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo andino*, (53), 7-21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kottak, C. P. (2011). *Cultural anthropology: Appreciating cultural diversity*. McGraw-Hill.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37 (55), 1-12. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). EUV.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Leer, escribir y descubrir*, 1(9), 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/record/19723?ln=en&v=pdf>
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Pericacho-Gómez, F. J. (2024). La co-docencia como estrategia de colaboración docente: beneficios, condiciones y dificultades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000200093>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson.
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En Metzger, S. & Harris, L. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. John Wiley & Sons, Inc.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

APLICADO A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Andrea Llebrés
Nuria María Murcia Ballesta
Ariana Martín Alarcón
Jara Ortega

1. INTRODUCCIÓN.

El Aprendizaje Basado en Problemas, antecedente del Aprendizaje basado en proyectos, es una metodología creada a finales de la década de los 60 en las Facultades de Medicina de las Universidades de Case Western Reserve, en Estados Unidos, y de McMaster, de Canadá. Su objetivo principal es cambiar del foco de la enseñanza del profesor al alumno.

Al mismo tiempo, nace el Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología algo diferente, muy estructurada, que fue diseñada en Dinamarca, específicamente en las Escuelas de Ingeniería de las Universidades de Roskilde y Aalborg. Según Contreras (2017), está basada en el constructivismo, sus fundamentos teórico-prácticos parten de los trabajos de Piaget, Bruner, Vygotsky y especialmente de Dewey. Su pionero fue Kilpatrick, quien lo desarrolló ampliamente.

Su principal objetivo (del ABP) es la creación de un producto final, donde les plantea a los alumnos un problema auténtico, a través de proyectos aplicables a la vida real. La idea principal del Aprendizaje Basado en Proyectos consiste en provocar la conexión entre las experiencias propias de los alumnos con la vida del colegio. De esta manera, se pretende desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico a la vez que la adquisición de nuevo conocimiento.

2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS.

2.1. Ventajas:

Desarrollo del pensamiento crítico, procesos metacognitivos y un aprendizaje profundo (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017).

Desarrollo de cualidades profesionales que se demandan en el mundo actual como son autonomía, trabajo en grupo, espíritu crítico, capacidad de comunicación, resolución de problemas y planificación (Martín-Peña, Díaz-Garrido, y Sánchez-López, 2015; Sánchez y Rey, 2018).

Según Garrigós y Valero-García (2012), provoca un aumento de la motivación en el alumnado.

Según Lorente (2017, p. 182), trabajar le permitirá al alumnado ser «crítico, reflexivo y analítico sobre la propia formación».

2.2. Desventajas:

Dificultad de los alumnos al trabajar en equipo por falta de habilidades y diferentes niveles de motivación y responsabilidad de los miembros del grupo.

Mayor dedicación del docente (Sánchez y Rey, 2018), lo que aumenta el “burnt out” de los docentes y que no todos estén dispuestos a desarrollar esta metodología.

Inconexión entre asignaturas.

3. RECOMENDACIONES

PARA PROFESORES PARA IMPLEMENTAR EL ABP CON ÉXITO. Según Calero (2009), el proyecto a desarrollar debe estimular el pensamiento reflexivo, valor educativo, despertar la curiosidad, ser enunciado en un lenguaje claro y estar relacionado con situaciones o conocimientos previos y pueda dar lugar a nuevos retos.

Manejo del tiempo: es necesario coordinar los horarios para los proyectos con los demás profesores involucrados. Es recomendable el uso de la programación por bloques.

Introducir a los estudiantes en el proyecto: explicarles en qué se les evaluará (por ejemplo, si se usa rúbrica, que es un instrumento muy común en esta metodología, se les facilitará antes de empezar a trabajar).

Autogestión por parte del alumnado: animándole a tomar sus propias decisiones y a aprender a aprender.

Manejo de grupos: Es recomendable enseñar a los alumnos a trabajar correctamente en equipo (algo que no se suele hacer y atajaría muchos de los problemas). Aparte, el profesor debe formar los grupos él mismo y de manera homogénea, atendiendo a la regla de que, cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor, y preferiblemente con diferentes rendimientos e intereses (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). Debe además promover la participación de todos los miembros del grupo y hacer un seguimiento del progreso del proyecto.

Aprovechar la tecnología: tan sólo usarla si realmente se necesita (pues no se debe recurrir a ella para realizar tareas innecesarias) y si se usa, enseñar a los estudiantes a buscar información de evidencia científica.

4. EL ABP EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Cuando pensamos en las diferentes materias a integrar en un proyecto de ABP, la Educación Física puede parecernos menos adecuada o difícil de incluir que las asignaturas troncales. Esta creencia se suele debido a la dificultad en fomentar la actividad física, que es el objetivo último de la asignatura, a la vez que se realiza el proyecto.

Sin embargo, esto se puede solucionar con un poco de creatividad y planificación. Es más, Coyne, Hollas y Potter (2016) indican que, aunque el cuerpo común de los estándares del ABP están enfocados a áreas como la lengua o las matemáticas, es muy beneficioso aplicarlos a la Educación Física, debido a la fuerte conexión entre la Educación Física y su rendimiento académico. También se debe tener en consideración que la combinación de esta metodología con esta materia produce grandes expectativas en los estudiantes, por lo que se debe utilizar este factor a nuestro favor como docentes.

5. PROPUESTAS DE ABP INTEGRANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA JUNTO A OTRAS MATERIAS.

Las asignaturas de Educación Física, Inglés y Lengua Aymara. Este proyecto se organizó en cuatro diferentes apartados que se desarrollaron el siguiente orden:

5.1. Planteamiento del problema y organización de la actividad.

El planteamiento del problema nace a partir de las necesidades de los estudiantes de conocer los atractivos turísticos de su pueblo, Pachica, como un espacio de recreación, además de las deficiencias comunicativas y bajos niveles de actividad física en los entornos naturales entre los estudiantes.

Se eligieron que las asignaturas implicadas serían: Educación Física (como eje central), Inglés y Lengua Aymara. Por ende, los profesores de estas asignaturas realizaban una reunión a la semana.

En esta primera fase, escogieron tres lugares que consideraron interesantes para los estudiantes, que fueron: el Sector Petroglifos, Sector Chacras y Sector Fósiles Amonites.

5.2. Investigación del alumnado y docentes.

En esta fase, los alumnos investigaron sobre las temáticas de los lugares turísticos, los turistas internacionales, los sitios, las características geográficas, las diferentes actividades deportivas etc. a través de Internet.

5.3. Objetivos e implementación. Dependen de la asignatura:

Educación Física y Salud: Es el eje central. Se cumple el tercer objetivo de desarrollo sostenible sobre “salud y bienestar” al introducir al alumnado sobre el cuidado de la salud y la importancia del bienestar en la naturaleza. Además, los niños aprendieron la definición de la Organización Mundial de la Salud, aprovechando para nombrar los beneficios de la actividad física a nivel fisiológico, psicológico y social, y realizarán actividades de preguntas cortas, preguntas abiertas y de selección múltiple.

Inglés: el alumnado aprendió información básica en inglés para poder atender a un visitante extranjero. Para ello, desarrollaron ejemplos de diálogos y leyeron textos sobre el turismo.

Lengua Indígena: Aymara: trabajaron oralmente y por escrito sobre expresiones en lengua indígena o en castellano del medio natural, social y cultural, relevantes para la cultura, en concreto, aspectos socioculturales y espirituales del pueblo.

Tras este trabajo en clase, el alumnado realizará una salida pedagógica en la que visitaron los atractivos turísticos de su pueblo, tomaron notas, usaron la brújula, hicieron fotografías, y aplicaron técnicas de descenso en los senderos inmersos en las quebradas.

5.4. Socialización del producto y su evaluación

En esta última fase los alumnos desarrollaron el producto final, que consistió en la creación de un Folleto Turístico, que finalmente fue presentado en una exposición a toda la comunidad de Pachica.

5.5. Evaluación:

Proceso de investigación: formativa.

Construcción de su folleto turístico: formativa.

Presentación oral en la feria turística comunal para presentar el proyecto: rúbrica.

6. CONCLUSIÓN

A pesar de que de que la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos no sea muy utilizada en el ámbito de la Educación Física en la enseñanza de Educación Primaria, tiene numerosos beneficios, tales como la motivación y altas expectativas de los estudiantes.

Por esto motivo, se presenta la propuesta ABP del centro escolar Aymara, como ejemplo de su funcionamiento y beneficios, y, por tanto, como modelo a seguir. La propuesta combina la Educación Física como asignatura y eje central con el inglés y la propia lengua Aymara.

7. REFERENCIAS.

- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review*. MDRC.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Graaff, E. de, & Kolmos, A. (2007). History of problem-based and project-based learning. En E. de Graaff & A. Kolmos (Eds.), *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (pp. 1–18). Sense Publishers.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education – Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Krajcik, J., Schneider, B., Miller, E., Chen, I., Bradford, L., Bartz, K., & Peek-Brown, D. (2021). Assessing the effect of project-based learning on science learning in elementary school. *Science Education*, 105(4), 617–641. <https://doi.org/10.1002/sce.21608>.

CÓMO FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: PEDAGOGÍA CENTRADA EN EL ALUMNO, LA ENSEÑANZA BASADA EN LA RESPONSABILIDAD Y LA ATENCIÓN Y LA RUEDA DE MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

Andrea Llebrés
Ariana Martín Alarcón
Jara Ortega
Nuria María Murcia Ballesta

1. INTRODUCCIÓN

Es de sobra conocido que las matemáticas no son la asignatura más apreciada. De hecho, es la asignatura con peores resultados académicos. La gente suele tener muchas reticencias hacia ella; sin embargo, estas actitudes y creencias suelen deberse a la percepción que tienen de la dificultad de la asignatura (Ahmad, 2022).

No obstante, las matemáticas son una asignatura realmente importante, ya que refuerzan las habilidades de resolución de problemas y el razonamiento lógico. Estas dos son competencias fundamentales para muchos campos profesionales (Del Valle Jiménez-Jaraba et al., 2025).

Es en ese momento cuando el papel del profesor resulta esencial. Debe eliminar la percepción de que las matemáticas son difíciles y elegir las metodologías adecuadas para que la asignatura resulte accesible a todos (Addu, 2026). De ese modo, los alumnos no solo disfrutarán de la asignatura, sino que también alcanzarán los objetivos exigidos por su plan de estudios, logrando una buena transferencia de conocimientos (Tebabal y Kahssay, 2011).

Por lo tanto, hoy en día es prioritario evaluar la calidad de la enseñanza (Adu, T. S., 2026). De hecho, según Adunola (2011), existen varios estudios que confirman que el rendimiento del alumno es congruente con la estrategia de aprendizaje utilizada. Por ello, es necesario que se elijan metodologías adecuadas, ya que son las responsables de un aprendizaje profundo y eficaz (Sánchez-Luján, 2017), y que el profesor demuestre dominio no solo de los contenidos, sino también de la adaptación de las metodologías de enseñanza a las necesidades de los alumnos (Alsina, 2023).

Es fundamental que los docentes dejen de limitarse a actuar como meros técnicos, limitándose a aplicar lo que dice el plan de estudios, y empiecen a comportarse como profesionales, no solo para satisfacer a los inspectores escolares, sino para poner en práctica las estrategias didácticas necesarias. La pedagogía centrada en el alumno, junto con los métodos de aprendizaje de la «Rueda de las matemáticas» y las características de una enseñanza responsable y atenta, pueden ser la solución a este enorme problema.

2. PEDAGOGÍA CENTRADA EN EL ALUMNO.

La pedagogía centrada en el profesor fue, y de hecho sigue siendo, una de las metodologías más utilizadas, también en la enseñanza de las matemáticas. Sin embargo, según Serin (2018), al emplear esta metodología los alumnos se limitan a memorizar pasivamente la información, sin llegar a aprender realmente ni a desarrollar un interés profundo por la materia. Por lo tanto, según Zakaria et al. (2010), es esencial lograr que los alumnos participen activamente en lugar de limitarse a memorizar sin aplicar lo aprendido.

Por otro lado, los métodos centrados en el alumno obtienen mejores resultados, tanto a nivel académico como emocional. Según Toledo y Sánchez (2018), está demostrado que estos métodos aportan beneficios en la educación primaria, secundaria y superior.

Por definición, la metodología centrada en el alumno es aquella en la que el profesor no es el protagonista, sino el guía y el apoyo de los alumnos, quienes participan activamente en la clase (Addu, 2026). Según Pang y Ki (2016), es necesario que los alumnos experimenten el objeto de aprendizaje. Para ello, el profesor debe ser capaz de identificar los aspectos fundamentales que los alumnos necesitan desarrollar. (Msonde, S. E., & Msonde, C. E., 2017).

Los métodos centrados en el alumno se basan en diferentes técnicas. Por ejemplo, el profesor suele recurrir a la ayuda entre compañeros (Wallhead, 2004), así como a entablar conversaciones, investigar, sintetizar y evaluar los conocimientos relacionados (Ogawa, 2001). El trabajo en grupo también es esencial (Stout, 2004).

3. LA ENSEÑANZA RESPONSABLE Y LA ATENCIÓN.

Para elegir la metodología más adecuada para cada actividad, partiendo de la premisa de que esta se centrará en las personas, es decir, una metodología centrada en el alumno, los profesores pueden utilizar la Rueda de Métodos de Aprendizaje de las Matemáticas (WMLM).

Para que los futuros profesionales sepan cómo utilizar esta metodología, se explicará a continuación. La información procede de Vlasenko et al., (2023). La Rueda de Métodos de Aprendizaje de las Matemáticas (WMLM) es una metodología basada en un diagrama, en el que se representan las diferentes áreas del pensamiento didáctico.

Se trata de una evolución de la obra «Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas». Su autor es Bloom, quien dividió los objetivos educativos en las áreas afectiva, psicomotora y cognitiva. Esta última se subdivide a su vez en seis procesos mentales, que son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Estos procesos mentales deben realizarse en orden.

La WMLM también se considera un sistema multidisciplinar. El autor Kim realizó un estudio en el que demostró que esta metodología no solo se utiliza en matemáticas, sino también en el aprendizaje de las humanidades (Historia y Geografía) y en los cinco ámbitos de las materias STEAM.

Estos procesos mentales se representan en forma de rueda, y dentro de cada uno de ellos hay diferentes verbos de acción, actividades, métodos, formas y herramientas que sirven de guía para el profesor.

La «Rueda de métodos de aprendizaje de las matemáticas» se elaboró a partir de una encuesta realizada a 58 profesores de matemáticas y estudiantes de máster de instituciones de educación superior pedagógicas y clásicas. La encuesta constaba de 18 preguntas y se creó mediante un servicio en línea de código abierto. Se respondió a través de Internet, ya que se publicó en la red.

Para su elaboración, fue fundamental tener en cuenta cinco aspectos:

1. Uno de los puntos más importantes a tener en cuenta son las competencias matemáticas, que deben alcanzarse ya que cumplen los objetivos a largo plazo de los programas educativos y garantizan la empleabilidad del estudiante.
2. Es esencial tener en cuenta la motivación, ya que es la clave que impulsa a los estudiantes a ser activos. Por consiguiente, los profesores deben elegir las tecnologías de aprendizaje más adecuadas para potenciar la motivación de sus alumnos.
3. La taxonomía de Bloom es la base de esta metodología. Explica los diferentes pasos que los niños deben seguir para aprender algo, que son: memorización, comprensión, análisis y, finalmente, creación, en ese orden.
4. Es necesario planificar cuidadosamente las actividades, que deben estar relacionadas con el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento y procesos intelectuales y cognitivos, aumentar la motivación y crear un ambiente agradable en clase.
5. El WMLM ofrece una tecnología desarrollada que se compone de métodos, formas y medios. No solo desarrolla las habilidades de pensamiento de alto nivel en los alumnos, sino también su desarrollo general.
6. Además, también es necesario conocer cómo funciona el WMLM. Debemos tener en cuenta cómo se relacionan las áreas de aprendizaje para poder utilizarlo.

Los resultados de la encuesta (mencionada anteriormente) y que se utilizaron para la elaboración del diagrama (MWML) fueron los siguientes:

- Para memorizar: se eligieron los métodos explicativos e ilustrativos como los mejores (73,6 %).
- Para comprender el material: el método de búsqueda de problemas fue reconocido como el más adecuado (67,9 %).
- Capacidad para utilizar el material: el método de investigación es el elegido por la mayoría de los profesores (73,1 %).
- Para analizar y sintetizar: se seleccionaron como los mejores el método de búsqueda de problemas (76,9 %) y los métodos lógicos de cognición (75 %).
- Para formar la capacidad de los alumnos para evaluar fenómenos y acontecimientos: las herramientas de información y comunicación como las más adecuadas.

Este tipo de metodología que se presenta resulta muy útil para disponer de los mejores verbos de acción, actividades, métodos, formas y herramientas, cada uno de ellos adaptado a diferentes procesos: recordar, comprender, crear, aplicar, analizar y evaluar.

Además, al estar representada en un diagrama, reúne toda la información necesaria en un único lugar, por lo que es más fácil ver de un vistazo qué hacer o cómo actuar en cualquier situación (aunque es mejor memorizarla).

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, la enseñanza de las matemáticas podría dar lugar a resultados mucho mejores y resultar más gratificante si los profesores no se limitaran a aplicar el plan de estudios, sino que también aplicaran la metodología adecuada.

Por lo tanto, se propone la combinación de tres estrategias diferentes: adoptar un enfoque centrado en el alumno, al tiempo que se ofrece una enseñanza responsable y atenta, de modo que la enseñanza se adapte mejor a las necesidades de los alumnos y estos no tengan tantas dificultades a la hora de aplicar los conceptos y ser el centro del proceso de aprendizaje. A este enfoque conjunto debemos añadir la Rueda de Métodos de Aprendizaje de las Matemáticas, que también permite al profesor elegir la mejor metodología según el tipo de actividad.

Referencias

- Adu, T. S. (2026). *The efficacy of teachers' instructional strategy on students' performance in mathematics*. Journal of Mathematics and Science Teacher, 6(2), em097. <https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/17852>
- Alsina, A., Pincheira, N., Barquero, B., Sellas, y I., Marimon-Martí, M. (2025). *Responsive mathematics teaching and mathematics teacher noticing: a systematic review in early childhood and primary education*. Mathematics Education Research Journal 38(2), 25–50 <https://doi.org/10.1007/s13394-025-00519-2>

- Cardona, L. a. L. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática de literatura*. Edma 0-6 Educación Matemática En La Infancia, 12(1), 1–34. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2023.1-34>
- Del Valle Jiménez-Jaraba, M., Llorente-Cejudo, C., y Palacios-Rodríguez, A. (2025). *Validation of a scale on university teaching quality in the area of mathematics*. Education Sciences, 15(4), 424. <https://doi.org/10.3390/educsci15040424>
- Msonde, S. E., y Msonde, C. E. (2017). *What matters in student-centered learning? Managing conditions for students to appropriate the object of learning*. International Journal for Lesson and Learning Studies, 6(3), 233–248. <https://doi.org/10.1108/ijlls-02-2017-0009>
- Vlasenko, K. V., Lovianova, I. V., Chumak, O. O., Sitak, I. V., y Kovalenko, D. A. (2023). *The Wheel of Mathematics Learning Methods*. Journal Of Physics. Conference Series, 2611(1), 012001. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2611/1/012001>

INDICE

1.	ABJ: RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL	7
2.	EL LÉXICO COMO VÍA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO: NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE SU ENSEÑANZA EN CONTEXTO	15
3.	HABILIDADES PARA LA VIDA: EL DIÁLOGO COMO EJE TRANSFORMADOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	23
4.	METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DEL FUTURO DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS	33
5.	EL MAPA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ESTUDIO DEL ESPACIO Y EL OBJETO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	45
6.	APRENDER EL AGUA DESDE EL TERRITORIO: DIDÁCTICA DEL OBJETO Y APRENDIZAJE VIVENCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	51
7.	DEL OBJETO AL SUJETO: LA INTERCULTURALIDAD COMO MODELO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	61
8.	TRABAJAR CON MALETAS DIDACTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	69
9.	CONSTRUYENDO COMPETENCIAS MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO FRAGMENTADO: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDACOMPETENCIAS EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA.....	79
10.	APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PEDAGOGO.....	89
11.	TEJIENDO REDES: LA COMPETENCIA SOCIAL Y COLABORATIVA COMO EJE VERTEBRADOR DE LA PEDAGOGÍA	97
12.	DE LA COMPETENCIA DIGITAL AL LIDERAZGO TECNO-PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA	105
13.	FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EMPLEABILIDAD MEDIANTE RETOS, TECNOLOGÍA Y CULTURA COMPETENCIAL EMPRENDEDORA.....	113
14.	ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN NACIONAL DIAGNÓSTICA EN UNA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES ..	121
15.	CONTEXTUALIZAR PARA COMPRENDER. ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN HISTORIA	131
16.	COMENTARIOS RETROALIMENTATIVOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: UNA PROPUESTA SURGIDA EN UN CURSO DE ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA.....	139
17.	MODELO DE ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN LA COMUNIDAD DE HISTORIA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA: IMPLICANCIAS EPISTÉMICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	149
18.	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO A LA EDUCACIÓN FÍSICA..	159
19.	CÓMO FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: PEDAGOGÍA CENTRADA EN EL ALUMNO, LA ENSEÑANZA BASADA EN LA RESPONSABILIDAD Y LA ATENCIÓN Y LA RUEDA DE MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.	165



ISBN: 979-13-7047-361-7

Dykinson, S.L.