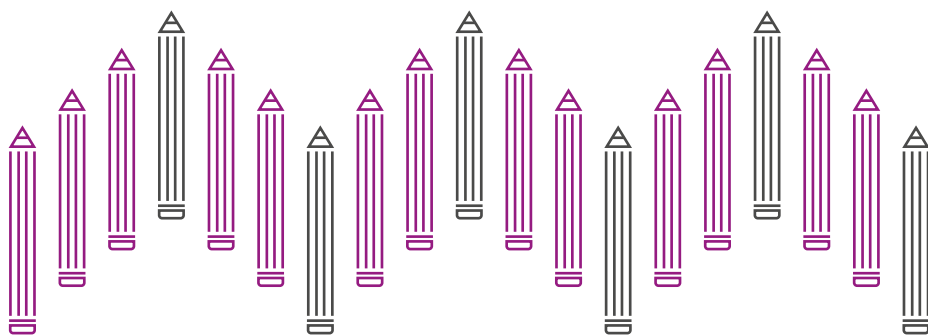


MEJORANDO EL APRENDIZAJE: BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La experiencia en el Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Lourdes de Miguel Barcala y Cristina Laorden Gutiérrez (Coords.)



Centro
Universitario
Cardenal
Cisneros

MEJORANDO EL APRENDIZAJE: BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La experiencia en el Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Coordinadoras:

Lourdes de Miguel Barcala y Cristina Laorden Gutiérrez

Autores:

Lourdes de Miguel Barcala, Raquel Fernández Fernández,
Mercedes Foncillas Beamonte, José Ramón Franco
Rodríguez, Alfonso García Velázquez, Elena González
Araujo, Cristina Laorden Gutiérrez, Isabel Silva Lorente y
Raquel Vélez de Miguel



Centro
Universitario
Cardenal
Cisneros

CONTENIDO

07 INTRODUCCIÓN

11 BLOQUE I: DANDO VOZ A LOS ESTUDIANTES

Capítulo 1: Tertulias dialógicas como práctica educativa de éxito

Capítulo 2: Competencia oral: charlas CUCC

Capítulo 3: El diario reflexivo como herramienta de evaluación del aprendizaje

55 BLOQUE 2: APRENDIENDO JUNTOS. INTERDISCIPLINARIEDAD Y APRENDIZAJE COMPARTIDO

Capítulo 4: Experiencia de intergrado: compartiendo conocimientos entre futuros maestros y educadores sociales

Capítulo 5: Experiencia V de Gowin

91 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Centro Universitario
Cardenal Cisneros

Mejorando el aprendizaje: Buenas prácticas en Educación Superior
La experiencia en el Centro Universitario Cardenal Cisneros
Publicado por Centro Universitario Cardenal Cisneros
Avda. Jesuitas, nº34, 28806 Alcalá de Henares, Madrid
www.cardenalcisneros.es

© del texto: los autores
© de la edición: Centro Universitario Cardenal Cisneros
Diseño y maquetación: María Gil
Impresión: Artes Gráficas Villena

ISBN: 13: 978-84-09-30319-9
Depósito legal: M-19096-2021
Impreso en España-Printed in Spain

Queda prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento y en cualquier tipo de soporte.

PRÓLOGO

Agradezco la oportunidad que me brindan las autoras y autores de este libro de volver a conectarme con el equipo del Centro Universitario Cardenal Cisneros y comprobar que su compromiso con la innovación docente permanece inalterable. Compromiso que se manifiesta en la puesta en marcha de buenas prácticas que se traducen en experiencias concretas de innovación como las que comparten en esta publicación. Además, evidencian algunas claves sobre la sostenibilidad de la innovación docente en CCUU: interconectar la teoría y la práctica, continuidad en el tiempo, apoyo institucional y aprendizaje para la mejora continua.

Hacer público el conocimiento local construido por el profesorado y el alumnado del Centro constituye otro valor añadido para la comunidad educativa.

A su vez muestran la necesidad de seguir indagando en la formación universitaria sobre principios que, en muchos casos, se quedaron en las intenciones y propuestas pero que no llegaron a traspasar la estructura superficial del currículum prescrito.

Por ello, considero que el contenido de los dos bloques elegidos, dar voz a los estudiantes y aprender juntos de manera compartida, van al corazón de la transformación didáctica. El aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje activo, colaborativo, dialógico y reflexivo, así como la necesaria interdisciplinariedad alcanzan visibilidad en esta publicación.

Quiénes lean el libro pueden encontrar algunas estrategias para dar voz al alumnado mediante las tertulias dialógicas, las charlas CUCC y los diarios de aprendizaje. Todas ellas, aunque priman competencias orales o escritas, tienen rasgos comunes: contribuyen a favorecer el diálogo, la interacción mutua entre profesorado y alumnado, la autonomía y participación activa, la presentación, análisis y argumentación de ideas, la autoconfianza y la reflexión.

Romper la fragmentación del modelo formativo constituye un reto para afrontar una realidad educativa interconectada y compleja. Por ello, las experiencias del segundo bloque cobran sentido al avanzar hacia un enfoque interprofesional y transdisciplinar. En ellas, el trabajo en equipo con estudiantes de distintas titulaciones en el marco de una misma disciplina o estudiantes que comparten varias disciplinas de una misma titulación adquiere relevancia. A todo ello, se suma el reto de coordinar entre docentes la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de un modo integrado en un mismo entorno de construcción y reconstrucción de conocimientos.

Deseo que su lectura genere inquietud para seguir indagando y contagie el desafío para llevar a la práctica la innovación docente. Depende de cada uno de nosotros y nosotras asumir el compromiso de hacerlas realidad.

Leonor Margalef García
Universidad de Alcalá

IN TRO DUC CIÓN

Cuando se pretende un modelo de aprendizaje en el que el estudiante es el centro y su formación integral el objetivo para poder llegar a ser agente de cambio social, el profesorado busca desarrollar todo su potencial a través de diversos proyectos y programas, metodologías diversas que tengan en cuenta a los y las estudiantes como protagonistas y buenas prácticas que nos acerquen a esa misión.

El objetivo de este libro es reunir algunas buenas prácticas educativas que se llevan a cabo en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, que permitan evidenciar el desarrollo de nuestra misión y aportar algunas experiencias concretas, cuyo marco en el que se sustentan, sea lo suficientemente aceptado en la comunidad científica como para que pueda ser un elemento a tener en cuenta en la toma de decisiones de los profesionales de la educación superior.

Bajo este contexto, en el ámbito universitario las buenas prácticas se han convertido en un factor clave para dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje que experimenta el alumnado. El fin es que adquieran un conocimiento de calidad para desempeñar su futuro laboral con mayor profesionalidad. Es evidente que en la actualidad se están dando nuevas formas de entender y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de formación universitaria, existiendo la necesidad de desarrollar iniciativas que sean novedosas, que rompan con los esquemas más tradicionales de educación. Un claro ejemplo de ello es la innovación en las prácticas docentes. Así, las experiencias que se están desarrollando se encuentran marcadas con tintes de “modernización” e “innovación”, factores que se muestran como nexos comunes de las diferentes conceptualizaciones de buenas prácticas.

En este sentido, Abdouaye (2003) define las buenas prácticas como “ejemplos exitosos de cambio en los modos de hacer que mejoran un estado de cosas existentes y que comportan una serie de criterios o estándares a los que atienden” (p.3). Asimismo, para otros autores como Saavedra Macías et al., (2013) estas son un conjunto de actividades o una única actividad que cumplen con unos indicios de calidad y cumplen una serie de criterios que la certifican como adecuada, pertinente, ajustada e indicada para el contexto sociocultural en el que se desarrolla la misma. En la misma línea están los autores Braslavsky y Patiño, citados por Sánchez Casabón et al., (2008), quienes consideran que una buena práctica es “una manera de actuar que ofrece resultados concluyentes y cuya aplicación puede mostrar una innovación en relación con lo que se hace hasta el momento” (p.4). A esta última definición, Galán (2019) añade que estas contribuyen a mejorar los aprendizajes a través de las aportaciones positivas que desarrollan, pudiendo llegar a ser un modelo o norma en un contexto determinado. En el ámbito europeo, desde INCLUD-ED, se evidencia que las actuaciones educativas, basadas en buenas prácticas y en el diálogo igualitario, contribuyen tanto a lograr metas

académicas como a la inclusión, tanto social como educativa, tan necesarias en nuestra sociedad (Flecha y Molina, 2015).

A todas estas evidencias científicas, debemos añadir que los diferentes organismos tanto nacionales como internacionales han proporcionado modelos que intentan guiar y acotar criterios que indiquen qué acciones son consideradas como buenas prácticas. Así, entidades como la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), la Organización Internacional del Trabajo (2003), el Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2015), la Organización Mundial de la Salud (2010) o la fundación CEPAL (2014), son algunos de las organizaciones que han propuesto indicadores para definir las experiencias como buenas prácticas y que avalan la necesidad de crear estos contextos en las distintas áreas del ámbito universitario.

Al mismo tiempo, cabe mencionar que todas estas entidades basan su propuesta de sistematización de los indicadores en la desarrollada por la UNESCO (2003). Esta recoge sus criterios dentro del programa *Management of Social Transformations*, donde concreta cuatro rasgos básicos para identificar las buenas prácticas: innovación, eficacia, sostenibilidad y replicabilidad de las acciones. Estos criterios se pueden observar en cada una de las propuestas desarrolladas en este libro.

Por todo ello, las experiencias de buenas prácticas que presentamos están basadas en resultados de investigaciones científicas, en sus análisis, evaluaciones, conclusiones y en el convencimiento de los beneficios que tiene compartir el conocimiento, adquirido en todas experiencias que se recogen, para toda la comunidad educativa. Las intenciones en su desarrollo, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, son siempre con la intención continua de mejora y de aumento de la calidad del aprendizaje de los y las estudiantes de nuestro centro y de los propios docentes. De este modo, a continuación, presentamos dos bloques de contenido con 5 experiencias de buenas prácticas en el aula universitaria.

BLOQUE

DANDO VOZ A LOS
ESTUDIANTES

1

“ El objetivo es buscar soluciones basadas en el diálogo y el consenso con la participación de toda la comunidad educativa”

Capítulo 1

Tertulias dialógicas como práctica educativa de éxito

Mercedes Foncillas-Beamonte, Isabel Silva-Lorente, Cristina Laorden-Gutiérrez y Raquel Fernández-Fernández

1. ¿Qué sabemos sobre las Tertulias Literarias Dialógicas?

Si miramos a nuestro alrededor podemos observar la necesidad de construir redes de colaboración y participación ciudadana basadas en el diálogo. Esta necesidad social se traslada al ámbito educativo, en sus distintos niveles, tanto obligatorios como no. La educación escolar está dando grandes pasos en este sentido pero, como señala Bawden (2008), necesitamos que las instituciones de Educación Superior contribuyan también a ayudar a la ciudadanía a salir del dilema actual, comprometiéndose de forma crítica en procesos participativos y de transformación del aprendizaje social; se necesitan ciudadanos y ciudadanas que aprendan con otros, que se unan en comunidades de aprendizaje buscando mejoras sociales e inclusivas a las circunstancias en las que les ha tocado vivir (Milbraith, citado en Bawden, 2008). Asimismo, es necesario caminar hacia ese reto que supone la “inteligencia cultural” en la que se hace hincapié en los rasgos sociales y en la aplicación a la vida real que debe tener el aprendizaje (Ramis y Krastina, 2010).

Uno de los instrumentos que tenemos para favorecer este cambio son las tertulias dialógicas que se enmarcan en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002). Las comunidades de aprendizaje son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, y que persiguen una educación participativa en la comunidad, que se concreta en todos sus espacios (Valls, 2000). Este tipo de experiencias apuestan por la igualdad educativa para combatir la exclusión social mediante una educación participativa de toda la comunidad. Una de las implicaciones más evidentes es la necesidad de estar abiertos a la colaboración de distintos agentes sociales y organismos. Poner en marcha una comunidad de aprendizaje requiere modificar estructuras, relaciones y formas de trabajo, tanto en el aula como en los centros en su conjunto, a partir de los principios de la cultura dialógica.

El fundamento teórico de esta experiencia la encontramos en la revolución que propone Paulo Freire en los años setenta. Entre otros aspectos insiste en la necesidad de la educación para el diagnóstico de los problemas que sufren las personas y nuestro entorno, asimismo, **el objetivo es buscar soluciones basadas en el diálogo y el consenso con la participación de toda la comunidad educativa**. Frente a una “educación bancaria”, propone una educación *problematizadora* que entiende a las personas de la comunidad educativa como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento (Freire, 1970). En segundo lugar, se basa en los planteamientos teóricos de Habermas (1987) que, en su *teoría de la acción comunicativa*, destaca la competencia comunicativa como una capacidad universal de las personas. Esta competencia debe desarrollarse en términos de igualdad y participación equitativa, ya que el diálogo que se genera permite intercambiar y crear nuevos significados.

Cabe destacar que las tertulias dialógicas no son consideradas únicamente una buena práctica, sino que el proyecto INCLUD-ED -investigación realizada con el fin de identificar aquellas actuaciones educativas que son más relevantes para éxito escolar-, considera que son una actuación educativa de éxito (Includ-Ed Consortium, 2011). Las actuaciones educativas de éxito (AEE) se caracterizan por tener un carácter universal y transferible, es decir, que se encuentran resultados positivos en distintos contextos de aplicación; sin embargo, las buenas prácticas tienen un carácter más particular, y han mostrado su éxito en contextos más concretos, con unas características determinadas. Cabe destacar que uno de los aspectos comunes en estas AEE es que se apoyan en una concepción dialógica del aprendizaje, en la línea propuesta por Flecha (1997) o Aubert et al. (2008). Esta concepción dialógica y los principios igualitarios que la caracterizan distingue a esta práctica de otras, que pueden resultar a primera vista similares, pero que son radicalmente diferentes.

En cuanto a su funcionamiento, **las tertulias dialógicas consisten en la lectura previa individual de un texto o textos acordados; los lectores señalan los párrafos que les han llamado la atención, y explican qué les ha sugerido, reflexiones, impresiones, vivencias sobre lo leído**. Este ejercicio compartido exige poner en marcha estrategias como el razonamiento y la argumentación, la escucha y expresión de ideas (Arandía et al., 2010). Esta experiencia surge en el contexto de la Educación de Personas Adultas, en concreto en una escuela de personas adultas denominada La Verneda de San Martí a finales de los años 70 del s. XX y se ha ido extendiendo a otras etapas y espacios educativos. Cabe destacar el desarrollo que ha tenido en centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato integrados en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Aguilar et al., 2010). También cabe destacar su aplicación al contexto universitario (Arandía, 2004; Foncillas y Laorden, 2014) o a contextos de formación continua de profesionales del ámbito educativo (Alonso et al., 2008; Roca Campos y Campos, 2016).

No se trata únicamente de realizar una lectura compartida de textos relevantes, sino que las tertulias dialógicas han demostrado ser una experiencia con un claro impacto en la construcción de un aprendizaje entre todos sin imposiciones ni situaciones jerárquicas. Una de las claves de su puesta en práctica está en las relaciones que se establecen entre los participantes: no se trata, por lo tanto, de imponer ideas sino de construir el aprendizaje, entre todos, desde la igualdad, y sabiendo que todas las opiniones son igual de válidas.

La utilización de tertulias dialógicas en la enseñanza universitaria debe servirnos para lograr dos objetivos. En primer lugar, debe permitir acercarnos al conocimiento científico y teórico de las distintas disciplinas y así buscar formas de acercar estos contenidos a los estudiantes, es decir, no solo es importante el contenido sino la metodología, la forma en la que trabajamos en el aula (Martínez et al., 2011). En segundo lugar, y con un carácter más amplio, las tertulias dialógicas deben contribuir a abrir la universidad al entorno, creando redes de colaboración continuas y permeables: el alumnado debe desarrollar un conocimiento sobre la realidad, una visión crítica del mundo que le rodea, pero, y además, la universidad y la comunidad educativa que la conforma debe comprometerse a mejorar el entorno, prestando especial atención a los colectivos más vulnerables y buscando siempre responder a los principios de equidad y justicia.

Este tipo de experiencias rompe con la idea de que lo que el profesorado explica, se traslada directamente a la mente del alumnado, que adopta un papel pasivo, estrechamente relacionado con la educación bancaria. **Las tertulias dialógicas, entre otras estrategias metodológicas nos recuerdan la importancia que tienen algunos principios de intervención educativa para la construcción del aprendizaje: favorecer el aprendizaje activo y significativo**, en donde el alumnado es un elemento activo (Coll, 1990). En este camino, un aspecto central en la puesta en marcha de las tertulias dialógicas es dejar a un lado la idea del profesorado como director del aprendizaje. Para ello es fundamental respetar el papel del profesorado como un participante más en la tertulia y garantizar que los participantes siempre se sientan con libertad a la hora de compartir sus aprendizajes y experiencias (Rekalde et al., 2014).

Distintas investigaciones muestran el impacto y beneficio de este tipo de experiencias. Cabe destacar que las tertulias dialógicas fomentan el diálogo igualitario, así como la reflexión sobre nuestra propia forma de pensar y la de los otros; ayudan a la autoformación; generan un espacio de corresponsabilidad, de comunicación, de intercambio, de solidaridad y de transformación (Arandia et al., 2010). En general, estudios más amplios que se centran en proyectos que trabajan en la línea de discusiones y diálogos a partir de textos, encuentran que este tipo de experiencias contribuyen a mejorar la comprensión de textos, a desarrollar el pensamiento crítico-analítico y la capacidad de razonamiento y argumentación (Murphy et al., 2018).

La utilización de estas herramientas es apreciada de manera muy positiva por los propios estudiantes que consideran que es una herramienta de reflexión en la que valoran de forma muy positiva las aportaciones que les ofrece el grupo (Gabaldón et al., 2016; García et al., 2019). O, como señalaban otros participantes de otro grupo de tertulias dialógicas: “se produce así una retroalimentación continua entre teoría y práctica, que nos aporta sentido e ilusión, nos impulsa a seguir mejorando, investigando y aprendiendo” (Fernández González et al., 2012, p. 117).

2. Principios para una adecuada implementación de la tertulia dialógica

La apuesta de este tipo de AEE requiere tener en cuenta los principios en los que se basa el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), y conocer su dimensión e importancia:

- **¿Por qué diálogo igualitario?** Porque cada una de las opiniones que se verbalizan son igual de válidas, y no existe ninguna diferencia entre las personas que forman parte del grupo, no hay diferencias entre el rol del profesional y el del alumno.
- **¿Por qué inteligencia cultural?** Porque independientemente de cuál sea nuestro nivel de instrucción, todas las personas acumulamos, a lo largo de nuestra vida unos conocimientos que enriquecen a nuestro entorno y a nosotros mismos. Recordando a Freire (1970), la humildad debe estar presente en las sesiones. No hay sabios, todas las personas somos iguales y aprendemos unas de otras.
- **¿Por qué transformación?** Porque gracias a los debates, distintos puntos de vista, la dinámica de las sesiones, los participantes experimentan un cambio en su forma de entender la realidad en la que viven. Es habitual que los participantes señalen aspectos como: soy una persona diferente, antes no me atrevía a hablar en público, ahora no me importa.
- **¿Por qué dimensión instrumental?** Esta práctica no está alejada de las competencias y objetivos a lograr en las distintos niveles, etapas o cursos educativos. En el desarrollo de las sesiones, a través de la lectura se refuerzan o se adquieren competencias contenidos de la propia asignatura o de otras impartidas en el mismo curso o en cursos anteriores.
- **¿Por qué creación de sentido?** Otro de los aspectos importantes de esta práctica es que sus participantes encuentran sentido a sus aprendizajes instrumentales, a las relaciones con sus iguales, con sus familiares y amigos y entienden en mayor medida el entorno en el que viven. Todo ello favorece la reflexión.

- **¿Por qué solidaridad?** En relación a los anteriores principios, este se fomenta a través del respeto a todas las opiniones, se comparten o no, de la escucha activa a todas las personas participantes, independientemente de cuál sea su nivel de instrucción, su nacionalidad, su religión, su nivel socioeconómico. Principio siempre importante, pero fundamental cuando nos encontramos en la formación de personas.
- **¿Por qué igualdad de diferencias?** Este principio es otra de las señas de identidad de las tertulias dialógicas. En ellas cada persona mantiene sus diferencias, no se trata de convencer a nadie, ni de la pérdida de identidad, pero con estas diferencias todos somos iguales. En nuestra vida podremos ser profesores, estudiantes, personas en paro, inmigrantes, refugiados, pero en las sesiones de tertulias dialógicas, todas las personas somos iguales y todas mantenemos nuestras señas de identidad.

3. ¿Cómo se lleva a cabo una tertulia dialógica?

Habitualmente, como ya se ha indicado, se realiza en un contexto educativo, desde infantil hasta la universidad, pero también se realiza en otros contextos, al margen del educativo como en centros de prisiones, con personas privadas de libertad (Flecha et al., 2013). Existen diversas modalidades de tertulias dialógicas: musicales, matemáticas, de arte, pero aquí nos vamos a centrar en las tertulias literarias dialógicas (TLD) y en las tertulias pedagógicas dialógicas (TPD), aunque la estructura de funcionamiento es para todas similar.

Tanto las TLD como las TPD tienen una estructura organizativa y de funcionamiento idéntico. La diferencia entre ambas radica en el tipo de lectura que se realiza. En las TLD siempre tienen que leer obras de literatura clásica universal, en versiones adaptadas, cuando estamos en primaria o en los primeros niveles de Educación de Personal Adultas. En cambio, en las TPD se leen obras de autores clásicos relacionados con la educación o la rama científica específica. Habitualmente se realizan en un contexto universitario.

Su implementación más habitual es en un contexto educativo formal, pero se pueden desarrollar en diversos contextos, tanto formales como no formales. Se organizan en grupos de diez o doce personas, pero también puede contar con más personas. Por ejemplo, si estamos en un curso de primaria en la que hay 25 niñas y niños, se podrá desarrollar con todos si no hay la posibilidad, por organización del centro, de dividir el grupo, que estará formado por todo el alumnado de ese curso el profesor o profesora del mismo y en él también podrá participar miembros del AMPA o profesorado, con el compromiso de mantenerse a lo largo de todo el proceso. Si estamos en un contexto universitario el grupo se puede dividir en dos o tres subgrupos y pueden participar

otros estudiantes o profesores ajenos al grupo, siempre con el compromiso de permanencia.

Una vez constituido el grupo, el siguiente paso es elegir la lectura a realizar. El proceso de elección se realiza entre todas las personas que forman parte del grupo, que o bien eligen entre varias obras propuestas o en algunas ocasiones, se propone una obra desde el profesorado si el centro ya cuenta con ella. Cuando la obra ya está elegida, entre todos se decide qué se va a leer en la siguiente sesión, este procedimiento se repite al final de cada una de las sesiones establecidas. Todas las personas se comprometen a leer lo acordado señalando aquellas frases o / y párrafos que les hayan llamado la atención.

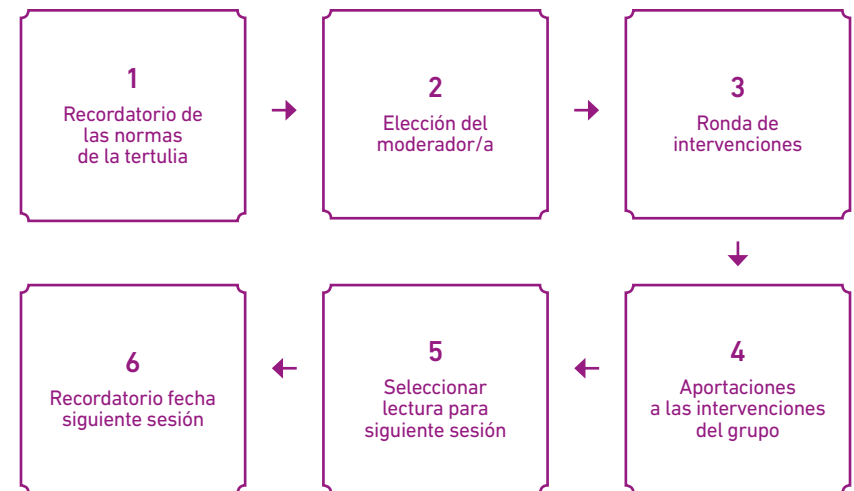


Figura 1. Pasos en el desarrollo de una sesión de tertulia dialógica

La periodicidad de las sesiones puede ser semanal o quincenal. En cada sesión, los participantes se sientan en círculo, todos se ven la cara favoreciendo el logro de los principios anteriormente señalados.

Al frente de cada sesión está la figura del moderador/a, que puede ser cualquiera de las personas que forma el grupo. Su elección es voluntaria, nunca impuesta. Su función es la de gestionar el turno de palabras, fomentar que todos los participantes digan el párrafo o la frase elegida, favoreciendo la igualdad entre todos. Es importante tener en cuenta que cuando alguna persona plantee una

duda sobre la lectura realizada o sobre algún aspecto relacionado con la misma, el profesor o profesora no debe resolverla. Es el grupo el que tiene que hacerlo. Por tanto, en las sesiones de TLD / TPD el rol del profesorado no es el de enseñar, aquí todos aprenden de todos, nadie sabe más que nadie, no hay opiniones mejores ni peores, toda opinión es válida.

Con ánimo de profundizar en los debates que tienen lugar en las sesiones de TLD / TPD, estas se pueden grabar y mostrar posteriormente a todos los participantes. Supone un instrumento para evaluar los logros, la reflexión en los debates, el respeto a toda opinión, la igualdad de diferencias y la implicación de sus familias y sus amistades.

Al inicio de cada sesión, la persona que va a desempeñar el rol de moderador/a recuerda la sesión en la que se está (la primera, la segunda, ...), la parte del libro a debatir y posteriormente abre un turno de palabra. Después de cada intervención se pregunta si alguien quiere aportar algún aspecto a lo que se ha señalado. Una vez terminadas las aportaciones, se sigue dando el turno de palabra y se repite el mismo esquema. Si alguna de las personas que forman parte del grupo no ha participado, le sugiere que participe, ya que, aunque no es obligatorio, las opiniones de todos son importantes y el objetivo es que todas las personas señalen aquello que han elegido. Esto se basa en varios de los principios anteriormente señalados: inteligencia cultural, transformación, creación de sentido e igualdad de las diferencias. En la Figura 2 se muestra una síntesis del desarrollo de las tertulias dialógicas en el Centro Universitario Cardenal Cisneros.

PAPEL DEL PROFESORADO	Debe ser uno más del grupo y abandonar su rol de profesor.
Nº DE PARTICIPANTES / SESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. El grupo idóneo es en torno a 15 personas. 2. También se puede desarrollar con el grupo / clase, cuando no se puede dividir.
LECTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre: <ul style="list-style-type: none"> • En TLD un libro de la literatura clásica universal. • En TPD libros de autores clásicos, referentes en distintas materias (educación, psicología, sociología, ...) 2. Los participantes se comprometen a leer lo acordado. 3. Cada persona señala uno o más párrafos de la lectura realizada.
PRERIODICIDAD DE LAS SESIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una vez a la semana. 2. Cada dos semanas.
ESTRUCTURA DEL AULA	Todas las personas participantes han de situarse en círculo, para que se puedan ver.
MODERADOR/A	<ol style="list-style-type: none"> 1. En cada sesión se elige una persona que la modere. 2. Facilita que todas las personas participen. 3. Organiza el turno de palabra.
PETICIÓN DE LA PALABRA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes tienen que pedir la palabra para poder participar. 2. Deben de respetarse las intervenciones. 3. Es la persona moderadora quién va dando la palabra.
RESOLUCIÓN DE DUDAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor /a no resuelve dudas. 2. Las dudas se resuelven por el grupo.

Figura 2. Cuadro resumen de las tertulias dialógicas

4. Experiencias en el CUCC

En el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) se han implementado TPD en los grados de Educación Social, Magisterio y Psicología. La experiencia se viene desarrollando en los últimos siete cursos académicos y, en el caso del grado de magisterio de Primaria, también se han llevado a cabo en inglés, dentro de su itinerario bilingüe, en este caso con el formato de TLD.

Por otro lado, desde el CUCC, también se han desarrollado experiencias con niños y niñas de 3º y 4º de primaria, obteniéndose unos resultados similares. A continuación, se detallan las experiencias llevadas a cabo en los diferentes grados.

4.1. Tertulias dialógicas en el grado de Educación Social

Con el objetivo de desarrollar competencias educativas más allá de los conocimientos teóricos y contribuir a una formación universitaria que colabore en la transformación social, desde el curso 2013-2014 dos asignaturas de 3º del Grado de Educación Social, Educación de Personas Adultas y Medio Escolar, comenzaron a coordinarse para implementar esta práctica educativa.

El grupo se dividió en dos subgrupos (A y B) y con cada uno de ellos se realizaron seis sesiones de tertulias dialógicas. Todas las sesiones, con el consentimiento previo de todo el alumnado, se grabaron en vídeo. En estas sesiones se abrió la participación al profesorado ajeno a las asignaturas, pero interesado en esta experiencia de éxito educativa.

Previo al inicio de las sesiones de tertulias dialógicas, desde la asignatura de Medio Escolar, se pidió al alumnado que investigara sobre qué eran las TPD. El alumnado desconocía qué eran y lo confundían con tertulias, debates, de ahí la importancia que siempre hemos dado a los apellidos: literarias dialógicas o pedagógicas dialógicas, así como a los siete principios en los que se basan.

La periodicidad de las sesiones fue cada dos semanas, iniciándose en octubre y finalizando en diciembre. Al finalizar todas las sesiones, se organizaba una sesión con el grupo completo, para evaluar el desarrollo de las tertulias dialógicas. También se realizó un cuestionario sobre percepción, elaborado por las dos profesoras. En esta sesión final una alumna dijo: "Hemos aprendido a aprender de una manera diferente de la que estamos acostumbrados con las tertulias". Las reflexiones estuvieron presentes desde el inicio, al igual que el aprendizaje entre todos, la repercusión de las tertulias en su entorno familiar y de amistades, relacionar lo leído con lo aprendido en otras asignaturas del grado de Educación Social y con el contexto social y político vivido (Foncillas y Laorden, 2014).

Para llevar a cabo la evaluación de la asignatura, en esta práctica se valora la lectura compartida y la asistencia a las sesiones. Dicha valoración se suma a otras de la asignatura para obtener una evaluación global.

Esta estructura de funcionamiento la repetimos los siguientes cursos académicos, siempre con lecturas de Freire: *Pedagogía del oprimido* y *A la sombra de este árbol* e intercalando con *Carta a una maestra*, escrita por los alumnos de la Escuela de Barbiana. Los resultados obtenidos siempre han sido muy positivos.

Esta práctica también se viene desarrollando, en los últimos cursos académicos, en 1º y en 2º, en las asignaturas de Sociología y Atención socioeducativa en el estado del bienestar, leyendo *Educación y sociología* (Durkheim, 2013), *Tiempos líquidos* (Bauman, 2007) y *Daños colaterales*. (Bauman, 2011).

En todos estos cursos hemos tenido multitud de satisfacciones por las profundas reflexiones del alumnado. Recogemos una de un alumno en la sesión de evaluación donde quiso compartir con el grupo el significado de las tertulias dialógicas, comparándolas con un iceberg:

Esto es un libro y esto es un iceberg, entonces de un libro tú sacas esto (dibujaba cuadrados por debajo del nivel del mar), como mucho tú vas a sacar esto (señalaba un pequeño cuadrado), pero con las tertulias dialógicas... estos somos nosotros (sigue dibujando cuadrados) Entonces yo veo esto, yo veo esto, esto, ... Al final todos vemos algo que otro no ve, entonces cuando todos lo compartimos... exprimimos lo que es el libro y eso es lo que hay que hacer.

Estas experiencias nos han permitido conocer la importancia de las reflexiones de nuestro alumnado para lograr un cambio en el aprendizaje. Los datos de los cuestionarios muestran altos niveles de satisfacción con esta experiencia que ayudan a aprender compartiendo y a aumentar las habilidades comunicativas y el respeto en el alumnado.

4.2. Tertulias dialógicas en inglés en los Grados de Magisterio de Educación Primaria con itinerario bilingüe

La introducción de las tertulias dialógicas en inglés en las aulas de Magisterio con itinerario bilingüe venía precedida por el trabajo de un grupo de docentes del propio centro que fue presentado en el *I Encuentro de Innovación Educativa en Educación Superior (CUCCInnova)*, celebrado en 2015. Este fue el germen para que en el curso 2015/2016 se incluyeran las tertulias en la asignatura 'Exploring Children's Literature in English'. Se trata de una optativa de la mención de Lengua Extranjera (inglés) para los estudiantes que cursan el Grado de Magisterio en Educación Primaria. En esta asignatura se pretende lograr un acercamiento del estudiantado al potencial de las historias en el aula de inglés en Primaria. Las tertulias dialógicas se han desarrollado durante cinco cursos consecutivos con diferentes agrupaciones de estudiantes: seminarios (7-8 estudiantes); grupos medios (12-15 estudiantes), y grupos grandes (máx. 25-30 estudiantes). Todas ellas han dado resultados muy satisfactorios, que

se han recogido a través de una encuesta específica al finalizar cada una de las experiencias. Cabe destacar que, en el caso de los grupos de seminario, la participación es mayor, dado que es necesario intervenir más.

Los libros que se han trabajado durante las sesiones se han escogido por tener un anclaje emocional con los estudiantes, ya sea por su temática, por ser historias que han podido conocer en su infancia o por ofrecer la posibilidad de discusión. Los libros trabajados han sido *Mary Poppins*, de Pamela L. Travers (2015/2016); *The Big Friendly Giant*, de Roald Dahl (2016/2017); *Inside Out* de la escritora vietnamita Thanhha Lai (2017/2018); *One Crazy Summer*, de la escritora norteamericana Rita Williams García (2018/2019); y *The Imaginary*, de A.F. Harrold (2019/2020). En los casos en los que ha sido posible, se han utilizado las versiones cinematográficas de estas historias para trabajar en el aula. Además, en el caso de los dos últimos libros, el grupo de estudiantes, a través de su profesora, se puso en contacto con los autores de los libros a través de las redes sociales. En los dos casos los autores respondieron a las preguntas de los estudiantes que, en agradecimiento, grabaron videos leyendo fragmentos del libro que fueron compartidos posteriormente en Twitter.

En el curso 2019/2020, además, se añadió la experiencia de incluir tertulias dialógicas en otra asignatura en el segundo curso: Lengua Extranjera II (inglés). Durante los cursos anteriores nos encontrábamos con estudiantes que admitían que el libro de la tertulia era el primero que habían leído en inglés. Nos sorprendía que no hubieran tenido ningún acercamiento a la lectura de textos auténticos en el idioma adicional durante sus estudios en secundaria. Aunque no era el caso de todos los alumnos, nos planteamos incluir la lectura de relatos como una actividad obligatoria en esta asignatura en segundo, haciendo un intento de promover la lectura en lengua inglesa de los estudiantes.

Esta nueva experiencia ha sido muy satisfactoria, dado que todos los estudiantes han indicado en la encuesta final que repetirían la experiencia y que creen que es una actividad que se debería mantener en el programa, argumentando sus beneficios de cara no solo a la mejora comunicativa, sino también al aprendizaje sobre las ideas de otros, debatir y compartir, reflexionar juntos, y conocer la literatura en otro idioma. Para este caso se eligieron relatos de ciencia ficción: como 'Zoo', de D. Hoc o 'The Sound of Thunder', de Ray Bradbury. También leímos clásicos del relato como 'The Gift of the Magi' de O'Henry; 'The Yellow Wallpaper' de Charlotte Perkins Gilman, 'Rip Van Winkle' de Washington Irving o 'The Window' de Saki, entre otros. Los estudiantes solicitaron tener una variedad de temáticas y estilos, así que la selección de relatos no se hizo con anterioridad a impartir la asignatura, sino que se fue preguntando a los estudiantes qué querían leer. En este caso, nos aseguramos de que el nivel lingüístico de los relatos estuviera alineado con las competencias que se trabajan en la asignatura, que pertenecen a un nivel intermedio alto. Todos los relatos, excepto 'Rip Van Winkle', que era algo más avanzado, se leyeron sin problemas.

A través de las encuestas que se han ido recogiendo cada año después de las experiencias podemos comprobar que existen dos patrones de comportamiento en el estudiantado. Por un lado, aquellas personas que tienen un nivel comunicativo más bajo en la lengua inglesa coinciden en explicar que al principio sentían timidez o miedo al expresar sus ideas, pero que, paulatinamente, compartir lo que habían pensado o sentido sobre la historia les había hecho vencer esa barrera y, finalmente, incluso olvidaban que estaban hablando en inglés. El mensaje que querían expresar se había hecho más fuerte que el miedo a emitir una forma incorrecta. Aquí es importante que el profesor/profesora apunte aquellos aspectos que quiere reforzar en el grupo, y que deje para un momento posterior este trabajo.

La segunda pauta de comportamiento que se repite cada curso es la progresiva apertura para compartir lo que piensan y sienten sobre el texto. Sin excepción, todos los cursos recibimos numerosos comentarios sobre los beneficios de poder expresar libremente lo que uno ha pensado o sentido, refiriéndose al texto y justificándolo con él, y la ventaja de poder construir ideas partiendo de las ideas de otros. Esa creación de conocimiento compartido es algo que se destaca todos los años. Consideramos que esto también es un indicador del tratamiento que se hace de los textos en otras experiencias educativas que han tenido, ya que siempre se espera de ellos que interpreten el texto de una manera determinada, y no de manera personal y dejando que sean ellos los que descubran la lectura.

Finalmente, es importante indicar la labor de los profesores asistentes que actúan como ayudantes lingüísticos en el aula. Sus intervenciones han hecho que se pueda desarrollar la conciencia intercultural, han aclarado aspectos lingüísticos y culturales que, de otro modo, podrían haber pasado desapercibidos, contribuyendo a que los y las estudiantes tengan una mentalidad más abierta y comprensiva sobre las diferentes maneras de vivir y de comprender el mundo.

4.3. Tertulias dialógicas en el grado de Psicología

"Sentarse en círculo y compartir nuestras opiniones, jeso está muy bien!". Estas son palabras de una estudiante de 1º de psicología que compartía su experiencia acerca de las tertulias dialógicas llevadas el primer curso en el que se puso en marcha esta experiencia en el Grado de Psicología (curso 2014-15).

Antes de comenzar con esta experiencia, se planteaban, entre otros, dos objetivos para los estudiantes que ese año comenzaban a cursar el Grado de Psicología. El primero de ellos, que leyeran un libro significativo para la titulación, y en concreto para la asignatura de Psicología del Aprendizaje. Enseguida surgió la idea de leer *Walden Dos* de Skinner (1948). Se trata de una novela en la que el autor imagina una sociedad utópica basada en el conductismo y la ingeniería de la conducta.

Walden Dos es un libro de obligada lectura para el estudiante de psicología, que además de estar muy relacionada con los contenidos de la asignatura, permite debatir en torno a temas como la libertad, la igualdad, la educación o el papel de la herencia y el medio en la naturaleza humana.

El segundo objetivo era romper con el esquema tradicional de las clases, en las que el profesor traslada conocimientos a los alumnos/as. Este esquema implica dar por hecho que lo que el profesorado explica se traslada directamente a la mente del alumnado. Nuestra experiencia en el mundo de la docencia nos va convenciendo cada vez más de que la parte expositiva de la asignatura debe ocupar una pequeña proporción de las horas de clase, dejando cada vez más espacio a metodologías que ponen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al escuchar la experiencia de algunas profesoras del CUCC que habían llevado a cabo las tertulias literarias dialógicas en sus asignaturas, así como otras experiencias educativas similares llevadas a cabo en Educación Superior, se observó que el formato encajaba muy bien con el objetivo que nos proponíamos.

A partir de ahí, se contó con el apoyo de las compañeras del CUCC que habían iniciado esta experiencia y que hicieron una labor de asesoramiento en relación con la puesta en marcha de las tertulias. En ese momento, fue fundamental la formación a través de distintas lecturas y artículos de la "esencia" de esta experiencia: el fundamento teórico que sustenta esta propuesta (Freire, 1970; Habermas, 1987), la importancia de construir el conocimiento a través del diálogo igualitario, la mejora que supone de habilidades relacionadas con la lectura y la expresión, cómo se puede favorecer el pensamiento crítico o la posibilidad de ampliar la visión del mundo que tenemos.

La realización de las tertulias se llevó a cabo en los tres seminarios de la asignatura. El grupo-clase se dividía en cuatro grupos de 10-12 personas, y la tertulia se desarrolló con una periodicidad mensual. Previo al primer seminario se dedicó una hora en una clase de grupo grande a acordar las normas de participación en las tertulias dialógicas. Se explicó a los estudiantes las bases y principios del aprendizaje dialógico, el contexto más amplio en el que surgen en las comunidades de aprendizaje y se les indicó las tareas a realizar a lo largo del cuatrimestre.

En el primer encuentro, la profesora tomó el papel de moderadora y se inició la sesión invitando a participar a aquel que quisiera. A partir de ahí, los tertulianos/as fueron interviniendo libre e informalmente. Las intervenciones realizadas por parte de la profesora fueron encaminadas a cambiar de tema cuando el tiempo lo requería, y a dar voz a todas las personas del grupo, evitando que algunos estudiantes coparan la mayoría de las intervenciones. En las siguientes tertulias, el papel de moderador pasó a los estudiantes y la profesora se integró en el grupo como una tertuliana más.

Se realizaron tres sesiones de tertulia a lo largo del cuatrimestre, en todas ellas los estudiantes participaron muy activamente, hubo muchas intervenciones y se generaron debates muy interesantes. Resulta curioso que, en cada uno de los cuatro grupos de seminario, las opiniones y los temas debatidos fueron muy diferentes lo que indica que cada grupo genera sus propias ideas, no hay un guion predefinido que todos deban seguir, sino que hay libertad para que el grupo conduzca por donde quiera la reflexión.

La cuestión de cómo evaluar este tipo de experiencias es uno de los aspectos clave. Es importante darle un peso, pero si queremos que los estudiantes participen con libertad y que el papel del profesorado sea el de uno más hay que plantear si se debe dar un valor numérico a las aportaciones que realizan los estudiantes en la tertulia. Asimismo, dar una nota muy alta a la experiencia quizá desvirtúa el objetivo inicial. Por esta razón, se decidió valorar la asistencia y participación en las tertulias, sin entrar a valorar si la aportación era excelente, buena o mediocre y, además, se solicitaba una reflexión final sobre el texto leído.

La experiencia, sin duda, ha sido muy gratificante todos los años de su desarrollo tanto para la profesora como para los estudiantes. Al principio se sentían extraños/as, el simple hecho de mover las mesas y sentarse en círculo ya supone un cambio de posiciones, el círculo nos hace sentirnos iguales, y esto es fundamental. Las opiniones de unos estudiantes no son más importantes que las de otros, y la opinión del profesor tampoco lo es. No es fácil sacudirse ese papel de profesor evaluador; aunque se insiste a los estudiantes en el hecho de que cualquiera puede opinar, y que los profesores son un tertuliano más, cuando surgen dudas en los debates muchas veces se mira al profesor esperando que indique el criterio correcto o pontifique señalando quién tiene la razón en una discusión. También como profesores, puede ser difícil cambiar el rol, levantar la mano como lo haría cualquier estudiante y no intervenir en exceso para dejar espacio a las opiniones de todos/as, pero sin duda, como señalan (Rekalde et al., 2014) es fundamental respetar el papel del profesorado como un participante más y garantizar que los participantes siempre se sientan con libertad a la hora de compartir sus aprendizajes y experiencias.

5. Conclusiones

Podemos señalar, tras la experiencia desarrollada en los últimos ocho cursos, que las tertulias dialógicas contribuyen y refuerzan el aprendizaje del alumnado: establecen interacciones entre lo leído en el libro con aprendizajes realizados en otras asignaturas, en cursos anteriores; aprenden con sus compañeros a través de la comunicación que tiene lugar en las sesiones; el aprendizaje es reflexivo y se ale-

ja de la concepción bancaria del mismo, no hay educadores y educandos, todos aprenden de todos. Por otro lado, contribuyen al logro de competencias generales y específicas en los distintos grados sean cuales sean las asignaturas de referencia.

Cabe destacar, como señala Svendsen (2016), que este tipo de experiencias nos permite dar sentido a las tres tareas propias del profesorado universitario: docencia, investigación y transferencia del conocimiento. El alumnado adquiere el conocimiento cuando interactúa con sus iguales.

Difusión de las buenas prácticas con tertulias dialógicas en el CU Cardenal Cisneros:

Fernández Fernández, R. (2020). Using dialogic talks in EFL Primary teacher education: an experience. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(29), 148-159. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429367>

Fernández Fernández, R. (2016, noviembre 18). *Dialogic Talks: A Transactional-based Tool to Enhance Communication and Literacy Awareness in Pre-service CLIL Teacher Training* [Comunicación]. III Congreso Internacional sobre Educación Bilingüe en un mundo globalizado. Del conocimiento a la Práctica. Instituto Franklin-UAH, Alcalá de Henares, Madrid, España.

Fernández Fernández, R. (2018, mayo 11). *Promoting good literacy practices using dialogic talks in CLIL primary teacher education* [Comunicación]. Conference on Quality of Bilingual Programs in Higher Education. Universidad de Huelva, Huelva, España.

Fernández Fernández, R. (2018). Dialogic Talks: A treasure chest in the English classroom. *The Teacher (Poland)*, 161, 57-59.

Foncillas, M., & Laorden, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244-268. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.16>

Foncillas, M; Laorden, C y Silva, I. (2016). Transformando la educación en los grados universitarios: tres experiencias de tertulias dialógicas. En R. Fernández y A. Palacios (Coords) *I Jornadas de experiencias educativas innovadoras* en el Centro Universitario Cardenal Cisneros. Cucclnnova 2015.

Laorden, C y Foncillas, M (2014). *Las tertulias dialógicas en la formación inicial de los educadores sociales* [Comunicación]. CIMIE 14 Third Multidisciplinary International Congress of Educational Research. Segovia 3-4 julio.

Laorden, C. y Foncillas, M. (2019). Tertulias dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de Educación Social. *Aula de Encuentro*, 21(1) 40-59.



“ Hablar ante el público sin temores, no solo crea mejores profesionales, sino también aumenta la autoestima de quien lo domina potenciando la inteligencia emocional y las habilidades sociales”

Capítulo 2

Competencia oral: Charlas CUCC

José Ramón Franco-Rodríguez y Lourdes de Miguel-Barcala

1. ¿Por qué introducir la oratoria en los estudios universitarios?

Tuning Educational Structures in Europe, denominado también *Afinar las estructuras educativas en Europa*, es un proyecto cuyo objetivo es ofrecer un planteamiento que posibilite la implementación del proceso de Bolonia en las instituciones de educación superior. Este proyecto ha identificado estrategias y prácticas para formar determinadas competencias genéricas y específicas, en concreto se señalan 30 competencias entre las que encontramos la Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua (Proyecto Tuning, 2006).

González de Maura (2006) expone que la formación de competencias ha de apoyarse en una metodología participativa de enseñanza-aprendizaje, por tanto, se hace necesario proponer a los estudiantes experiencias a través de las cuales se puedan desarrollar las diferentes competencias (Zabala y Arnau, 2007 y de Miguel, 2006).

En lo que respecta al desarrollo de la comunicación oral se deberían ofrecer a los estudiantes posibilidades de hablar en público (Bouzas, 2013). Galván-Bovaira, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2019) señalan, entre otros métodos: exposiciones y debates. Diversos estudios, como el realizado por Gràcia et al. (2019), demuestran que la introducción de este tipo de actividades contribuye de manera significativa a la mejora de la competencia oral de los estudiantes.

La práctica oratoria en todos los niveles académicos posee un enorme poder, ya que no solo aporta un desarrollo de las destrezas orales, sino también puede ser útil para presentar, analizar y defender temas que el individuo nunca se plantearía. Además, cada vez existe un interés mayor por dominar las habilidades orales y esto es debido, en gran parte, por el auge de los medios de comunicación y la publicidad en nuestro mundo actual. Y es que, si no se sabe comunicar bien, las posibilidades en cualquier ámbito quedan muy limitadas. Hoy no es suficiente con tener una idea o un proyecto interesante, resulta imprescindible saber transmitirlo oralmente. Sucede lo mismo en el ámbito educativo y mucho más en la formación de futuros maestros, ya que son ellos los encargados de transmitir los conocimientos de una forma coherente y precisa, para que los alumnos puedan

comprender el mundo que les rodea eficazmente. Por tanto, resulta extraño que en el sistema educativo español no existan materias obligatorias dentro de este campo, el déficit en aptitudes comunicativas de los recién titulados suele quedar reflejado en cualquier estudio que se realice.

2. Un poco de historia

Los orígenes de la oratoria como «arte de hablar en público con elocuencia, de deleitar, persuadir y conmover por la palabra» (DEL, 2020) arranca ya hace más de dos mil años cuando se sabía que comunicarse con eficacia era clave para triunfar en la sociedad. De esta manera, este concepto puede definirse como conjunto de principios y técnicas que permiten poder expresarnos oralmente de forma clara y eficaz ante un público numeroso y variado con la intención de transmitir un mensaje. La retórica y la elocuencia se consideran sinónimos de oratoria, así el primero se centra más en embellecer la palabra, de dar al lenguaje oral (y escrito) la precisión adecuada para transmitir el mensaje de formas diferentes. La elocuencia se centra más en la facultad de hablar y escribir de modo eficaz para deleitar, conmover, persuadir a través de la palabra (DEL, 2020).

La base de la oratoria se encuentra en los clásicos griegos y latinos, así, la oratoria en época griega parte de tiempos muy remotos donde se cree en el mágico poder de la palabra donde el rey escuchaba los consejos elocuentes de guerreros para conseguir triunfar en los campos de batalla o el mismo rey procura poner paz en los enfrentamientos mediante veredictos justos y usando como herramienta la persuasión, regalo de las Musas (López Eire, 2000).

De este modo, la oratoria nació en Sicilia y se desarrolló fundamentalmente en Grecia, donde fue considerada un instrumento para alcanzar prestigio y poder político. Había unos profesionales llamados logógrafos que se encargaban de redactar discursos para los tribunales y el más famoso de estos logógrafos fue Lisias. Sócrates fundó una escuela de oratoria y definió al orador como el hombre instruido y con ideales altos que garantizaría el progreso del estado.

La oratoria se convirtió en género literario en la Atenas de los siglos V y IV a.C., cuando el filósofo Gorgias cautivó a los atenienses con su manera de hablar. No debemos olvidar que existe un arte llamado *retórica*, «el arte capaz de extraer de todo asunto el grado de persuasión que comporta», definición que nos da el filósofo Aristóteles en su obra sobre este mismo arte (Lesky, 2009).

La retórica plantea el discurso en tres niveles denominados:

A. Invención, hace referencia a que el discurso debe plantear la verdad de lo expuesto.

B. Disposición, responde a la estructura (prólogo o introducción, narración, argumentación y epílogo o conclusión).

C. Estilo, esmerado y preciso, sin llegar a ser redundante.

Tal y como podemos ver, la oratoria en Grecia es muy antigua con un principio oral, ya que suele exhibir unas características de forma y contenido repetitivas tanto en los discursos propiamente dichos, como en los que aparecen incluidos en obras de otros géneros literarios.

En el caso de Roma, la oratoria se desarrolla en época muy temprana, sobre el siglo III a.C. Esta primera oratoria tendría un carácter improvisado y espontáneo basado en la habilidad natural del propio orador. Un siglo después, ya aparecen las primeras escuelas de oratoria con un claro estilo cada una, para la formación de cualquier romano de clase media-alta. Si hemos de destacar a un orador esencial en esta época este fue Cicerón (106 a.C.-43 a.C.). Aunque resulta interesante señalar otros autores que destacaron la importancia de hablar de una forma correcta una lengua, por ejemplo, Quintiliano (35 d.C. - 96 d. C.) que, siguiendo a Cicerón, concebía la "retórica como el arte del saber (...) y encuadraba toda la actividad educativa" (García y Hernández, s.d) o san Agustín (354-430), el cual asignó diferentes finalidades del arte retórico a los distintos estilos que definió (Bayet, 1975).

3. ¿Qué es la comunicación oral?

Es de sobra conocido por todos que la comunicación es la transmisión de información (ideas, emociones) y los mensajes pueden ser verbales, pero generalmente no verbales. Además, a través de la comunicación podemos definir a nuestro entorno, qué nos preocupa, cómo somos y hasta qué creemos de nosotros.

La comunicación oral ha sido analizada desde diferentes disciplinas y numerosos autores han aportado distintos modelos explicativos para este concepto. Las aportaciones de Saussure, en su *Curso de lingüística general* (1916) supusieron el inicio para la investigación de la comunicación desde un punto de vista funcional, basada en la situación comunicativa de los hablantes. Otro de los autores esenciales fue Jakobson y su obra *Ensayos de Lingüística general* (1963), cuya principal aportación sobre el acto lingüístico fue la definición de las funciones del lenguaje en relación con los elementos que intervienen en el proceso de comunicación. Para él en la acción comunicativa aparece la función expresiva atendiendo a la expresión subjetiva del hablante; la función representativa, en el mensaje y la situación; la utilización estilística del código determina la función estética del lenguaje; la función metalingüística está orientada al código; la función fática se centra en el canal y la función apelativa o conativa aparece en los mensajes que dan una respuesta por parte del oyente.

Las lenguas son consideradas básicamente como instrumentos para la comunicación entre los seres humanos y estudiadas como tales (Alarcos Llorach, 1999).

Más adelante, Chomsky (1957) afirma la existencia de la capacidad creadora en la adquisición de lenguaje por parte de los niños dando lugar al concepto de *competencia lingüística*, complementario al de *actuación lingüística*. Así, el primero se refiere al conocimiento de la lengua que poseen el hablante y el oyente, y el segundo como el uso real de la lengua en situaciones concretas.

4. ¿Qué elementos tiene la comunicación oral?

En general, cuando hablamos de la comunicación oral, esta se compone de elementos verbales y no verbales. De esta manera:

A. Verbales

La comunicación verbal contextualizada en el ámbito educativo también ha sido planteada por Maldonado (1998) que define *comunicación oral* como "el proceso para la transmisión de mensajes (ideas o emociones) mediante signos comunes entre emisor y receptor, con una reacción o efecto determinado" (p.14). Integrando diversas teorías de comunicación oral, elaboró un modelo que contenía los elementos fundamentales del acto comunicativo oral: el emisor, el canal, el código, el mensaje, el receptor, el ruido y aludió al término retroalimentación o *feedback*, concepto tomado por Bateson (1965) para elaborar un modelo de comunicación donde el contexto es imprescindible como condicionante para comprender el carácter intencional del emisor y permite la decodificación del mensaje por parte del receptor, además destaca las relaciones interpersonales como predominantes sobre el individuo.

Adam (1999) estableció los modelos de texto en función de la intención comunicativa ya que la situación concreta en la que se produce el texto implica un estilo y estructura determinada. De esta manera y en función de los grandes actos del discurso: afirmar, convencer, ordenar, predecir y dialogar, este autor propuso cinco tipos de estructuras secuenciales: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal, en las cuales se integran varios tipos como son los predominantes, secundarios y envolventes.

- La secuencia narrativa es la forma de expresión más utilizada, requiere la organización temporal y causal de una sucesión de hechos, su estructura se compone por cinco elementos: introducción, complicación, evolución, resolución y situación final.
- La secuencia descriptiva informa sobre el estado de una persona, objeto o fenómeno, muestra impresiones subjetivas; presenta diversas posibilidades de estructura con una organización desde lo general a lo específico.

- La secuencia argumentativa está enfocada en opinar, convencer, persuadir a través de razones justificativas. Presenta una estructura definida por el planteamiento de la tesis, y la presentación de contraargumentos y una conclusión final. Es común para apoyar la idea defendida utilizar generalizaciones, recurrir a citas de autores, establecer analogías etc.
- La secuencia explicativa tiene como objetivo informar de algo para ser comprendido; se estructura en una introducción, un desarrollo y una conclusión que favorece el proceso de comprensión de la realidad. Se caracteriza por la organización lógica, siguiendo una jerarquía en la presentación de la información.
- La secuencia dialogal se organiza en los turnos de intervención de los participantes; en función de la actitud del hablante puede ser enunciativa, exclamativa, interrogativa, exhortativa, dubitativa o desiderativa. Se caracteriza por la combinación de los elementos del lenguaje verbal oral y del lenguaje no verbal y suele presentar fórmulas de apertura y cierre.

B. No verbales

Los elementos orales no solo forman parte del discurso oral, también es esencial aquellos de la comunicación no verbal. Knapp (1982) hace referencia a la “borrosa línea de demarcación entre la comunicación verbal y no verbal que se complica con una distinción igualmente difícil, la distinción entre fenómenos vocales y no vocales” (p.16).

La comunicación no verbal ha sido estudiada por numerosos autores desde variadas perspectivas. Desde la Antropología, Sapir (1954) aludió a la existencia de un código no escrito que todas las personas somos capaces de interpretar y Hall (1973) estudió la percepción y uso del espacio en la interacción entre las personas.

La adopción de roles en función del contexto y necesidades ha sido estudiada por la Sociología y esto mismo analizado desde el comportamiento social en el grupo ha sido el objeto de investigación de la Psicología.

Además de estas disciplinas, la comunicación no verbal se nutre de la Lingüística (Ricci Bitti y Cortesi, 1980) y de la Paralingüística, ámbito desde el que se estudia el comportamiento no verbal a través del análisis de los elementos fónicos.

Poyatos (1994) establece la comunicación como “emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (p.17).

Además, definió el término *kinesia* como:

Los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos de percepción visual audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no. (Poyatos, 1994, p.185)

5. La oratoria en el siglo XXI

Aunque hablar de una forma correcta ante cualquier público es una habilidad que debemos adquirir incluso ya en la adolescencia, en la actualidad escasean los centros universitarios que incluyen en sus materias, el arte de la oratoria. Es verdad que cada vez somos más conscientes de esta habilidad, sobre todo en el ámbito educativo de cualquier nivel de enseñanza. Y es que, saber sintetizar las ideas más importantes, conocer a los interlocutores y preocuparse por la utilidad de lo que estamos transmitiendo son rasgos esenciales para mejorar nuestra comunicación.

Hablar ante el público sin temores, no solo crea mejores profesionales, sino también aumenta la autoestima de quien lo domina potenciando la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

Una de las claves para tener éxito en las presentaciones es la práctica, es decir, cuanta más experiencia se posea, resultará más fácil la transmisión de las ideas para el público. De esta forma, mejorar la comunicación oral no es solo transmitir mensajes correctamente, sino también es importante desarrollar cierta inteligencia emocional. Uno de los problemas con el que nos topamos es el miedo a lo que los demás piensen de uno. Esto desemboca en ansiedad y puede afectarnos a cómo nos relacionamos con los demás. Y es que el déficit en habilidades oratorias viene desde el colegio, donde se presta más atención a las habilidades lectoescritoras. Tiene razón Cassany (1994) cuando afirma que: “todo el tiempo de silencio y todo el tiempo durante el cual habla el maestro en el aula de Lengua es tiempo en el que el alumno no habla y, sin hablar, poco dominio de la lengua oral puede tener” (p.15). Durante el periodo universitario tampoco se realizan demasiadas actividades que requieran presentaciones públicas por parte del alumno y, generalmente, son breves exposiciones de trabajos y/o actividades que suelen realizar en grupos. En pocas universidades existen clubs de debates o se realizan tertulias dialógicas, en España podemos encontrar estas experiencias en la Universidad Europea Miguel de Cervantes o en la Universidad Rey Juan Carlos.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de actualizar métodos didácticos y pedagógicos que deben ser aplicados adecuadamente, de forma que respondan a las necesidades reales del alumnado de cualquier nivel en conexión con las variadas situaciones en las que debe desenvolverse una persona a lo largo de su vida, deben fomentar la predisposición positiva hacia el aprendizaje y han de estar orientados al desarrollo integrado de las habilidades lingüísticas.

6. Experiencia de Oratoria en el CUCC: Charlas CUCC

Las *Charlas CUCC* se basan en las famosas Charlas TED, que sirvieron como base del éxito en la comunicación oral basándose en tres premisas: hablar siendo auténtico, aportar algo valioso y procurar ser uno mismo. Lo esencial es que la charla debe tener un hilo argumental para mantener al público atento y preparado para una conclusión. Esta idea resulta interesante para realizarse en los primeros cursos de Grado de Magisterio, ya que los profesores observan problemas en cuanto a las habilidades orales de los estudiantes. En algunas asignaturas se trabaja con contenido de las Charlas TED, por este motivo se escoge este formato por ser familiar para los estudiantes, además de resultar eficaces, otro aspecto positivo es la duración de las mismas, ya que no son excesivamente extensas y esto hace disminuir la tensión ante la realización de la exposición oral.

6.1. ¿Quiénes participaron en esta experiencia?

Los profesores titulares de las asignaturas obligatorias de *Comunicación y Medios: Enseñanza y Aprendizaje y Procesos de Aprendizaje: Desarrollo de las habilidades comunicativas*, impartidas durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 a 1º de Magisterio de Educación Primaria, propusieron una actividad denominada *Charlas CUCC*, participaron en esta experiencia un total de 76 estudiantes.

6.2. ¿Qué pretendemos conseguir? Finalidad y Objetivos:

Esta experiencia tiene una doble finalidad, por un lado, trabajar la competencia lingüística, concretamente en lo referente a la expresión oral, y por otro, enseñar a los futuros maestros a luchar contra los nervios y a confiar en sí mismos invitándoles a exponer un tema libre durante 10 minutos,

6.3. ¿Cómo se ha desarrollado la experiencia?

La actividad consiste en la realización de una exposición individual con tema libre durante un máximo de 10 minutos sin necesidad de apoyarse en una presentación digital, el único recurso es: ellos mismos. Se pretende que la actividad se centre en la propia oratoria.

Para motivar y ayudar a los estudiantes a preparar su exposición se visionan en clase varias Charlas TED, con ello se pretende que los estudiantes entiendan lo que se les está pidiendo, se pongan en situación y puedan inspirarse de cara a su propia charla. Para la preparación de su exposición deberán emplear tiempo de trabajo autónomo, es decir, no se va a destinar tiempo de clase a la preparación, aunque los profesores estarán disponibles para resolver dudas en el horario de tutoría.

Para la realización de las charlas se destinan varias sesiones de clase, se intenta que en la mayoría de ellas estén presentes el mayor número posible de estudiantes y los dos profesores. Las sesiones se realizaron en el salón de actos del CUCC, de ese modo se favorece que los estudiantes se enfrenten a un ambiente más formal, similar al de un congreso.

En la siguiente imagen se pueden ver las fases del desarrollo de esta actividad:

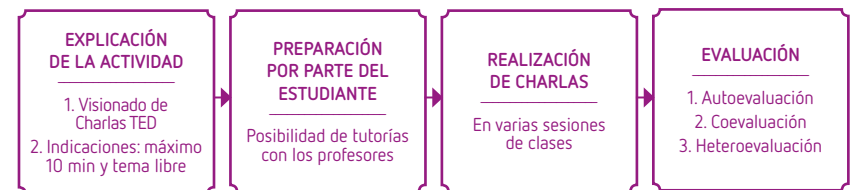


Figura 1. Fases del desarrollo de la actividad Charlas CUCC.

6.4. ¿Cómo se ha evaluado?

Una vez realizada la charla, cada estudiante recibe tres calificaciones: la primera de los profesores titulares, los cuales usan una rúbrica; la segunda, por parte de sus compañeros; y la tercera, por ellos mismos; la coevaluación y la autoevaluación son realizadas a través de la aplicación *Forms (Office 365)*.

Aspectos que evalúan los profesores, puntúan de 0 a 10 cada uno de ellos:

- Elección del tema (adecuado para el tipo de presentación)
- Dominio del tema
- Mantiene un tono adecuado
- Ritmo, pausas y pronunciación
- Mantiene la atención del auditorio

- Está relajado y disfruta
- Busca la complicidad del auditorio
- Lenguaje claro y sencillo
- Estructura
- Gestualidad y mirada
- Duración adecuada

Aspectos que evalúan los estudiantes, puntúan de 0 a 10 cada uno de ellos:

- Dominio del tema
- Tono, ritmo y pronunciación
- Estructura
- Lenguaje claro y sencillo
- Gestualidad y mirada
- Mantiene la atención del auditorio

Preguntas de autoevaluación:

- ¿Qué calificación le pondrías a tu charla?
- ¿Qué grado de satisfacción tienes con tu charla?
- ¿Qué has aprendido con la realización de esta actividad?
- ¿Qué aspectos crees que deberías mejorar de tu charla?

6.5. ¿Qué resultados se han obtenido?

En líneas generales los profesores están satisfechos con la realización de la experiencia, ya que el nivel de implicación de los estudiantes ha sido alto y, además las charlas se han desarrollado de manera óptima y acorde con lo esperado teniendo en consideración que se trataba de estudiantes de primer curso de grado.

Los estudiantes también han manifestado sentirse satisfechos y señalan, entre otras cosas, que han aprendido a desenvolverse con algo más de soltura a la hora de exponer un tema frente a sus compañeros, que han sido capaces de superar su miedo a hablar en público, que la actividad les ha obligado a organizar la in-

formación; por otro lado, valoran positivamente las charlas realizadas por sus compañeros e indican que en general han sido temáticas bastante interesantes. Muchos de los estudiantes comentan que les gustaría realizar más charlas a lo largo de los estudios, ya que consideran que les ayuda para su futuro profesional.

6.6. ¿A qué conclusiones llegamos?

Las Charlas CUCC suponen para nuestros estudiantes un reto y una posibilidad de mejora de la expresión oral, habilidad muy importante y esencial para su futura profesión. Además, el hecho de escuchar las exposiciones de los compañeros fomenta la empatía y el respeto hacia los demás.

Cabe señalar que el procedimiento de evaluación utilizado, al tener que realizar autoevaluación y coevaluación, contribuye al desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico.

Es deseable que se sigan realizando actividades similares a lo largo de los cursos para, de ese modo, seguir trabajando la expresión oral y lograr mayor soltura en las exposiciones orales. Sin lugar a duda, el manejo de las habilidades comunicativas es esencial en el desarrollo de la profesión docente.



“ Trabajar en un diario de aprendizaje permite hacerles conscientes de cómo aprenden y obliga a plantearse una reflexión sobre los contenidos de clase, sobre las ideas que quedan después de una lectura, actividad o trabajo en grupo ”

Capítulo 3

El diario reflexivo como herramienta de evaluación del aprendizaje

Isabel Silva-Lorente

1. ¿Qué es un diario de aprendizaje?

Son múltiples los desafíos a los que se enfrenta la universidad; un aspecto fundamental es que los estudiantes de la Educación Superior deben desarrollar una capacidad de pensamiento crítico y reflexión a través de su formación académica (Brockbank y McGill, 2002). Como señala Gerver (2013) para ello, es necesario la implementación de metodologías activas y experiencias formativas significativas.

Además de estas exigencias, **en las aulas universitarias nos encontramos con una inmensa diversidad de estudiantes que aprenden de distintas formas; trabajar en un diario de aprendizaje permite hacerles conscientes de cómo aprenden y obliga a plantearse una reflexión sobre los contenidos de clase, sobre las ideas que quedan después de una lectura, actividad o trabajo en grupo.** En este sentido, el diario es un instrumento de reflexión sobre el aprendizaje que presenta una visión globalizadora del aprendiz (Jiménez Raya, 1994) y que puede convertirse en una herramienta para responder a esta diversidad.

La utilización de diarios de aprendizaje o diarios reflexivos que se recogen en esta propuesta se sustenta teóricamente en los trabajos sobre pensamiento reflexivo de Dewey (1933) y la teoría de Schön (1992) que enfatiza la idea de la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la propia práctica.

Se puede describir la escritura del diario de aprendizaje como una técnica mediante la cual el estudiante escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje. Como señalan Chickering y Gamson (1987), en distintos momentos a lo largo de sus estudios, es necesario dar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre aquello que han aprendido, qué tienen que seguir aprendiendo y cómo pueden autoevaluarse.

No hay un único tipo de diario y hay distintas terminologías, se habla de diario dialógico para poner el acento en el diálogo entre distintos agentes, en la reflexión sobre la acción y la discusión entre grupos de iguales o en el trabajo cooperativo y solidario y la inclusión de otras voces y colectivos (Aguilar, 2013); esta línea se apoya en la propuesta de Freire de favorecer una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta. Otro de los términos empleados es diario reflexivo, en esta definición encajan distintos formatos de diario: algunos más estructurados, cuando se identifican temas y objetivos específicos; o menos estructurados, en los que se deja una mayor libertad al estudiante. En cualquier caso, el objetivo principal de este tipo de diarios es favorecer procesos de reflexión y metacognición, contemplar e integrar información, promover el pensamiento crítico y comunicar experiencias de forma escrita (Fritson, 1993).

El objetivo del diario que aquí se desarrolla está relacionado con esta modalidad de diario reflexivo; se busca que sea una herramienta que ayude a reflexionar sobre los contenidos de una asignatura, a relacionarlos con la vida cotidiana y con contenidos teóricos vistos en otras asignaturas. Así, estamos respondiendo, en la línea que señalan Canabal y Gómez (2013) a uno de los retos de la Educación Superior: lograr una integración de la vida cotidiana en el contexto universitario. Como señalan López Rodrigo et al. (2011), a través del diario de aprendizaje:

Se pretende provocar un aprendizaje reflexivo a partir de la comprensión de lo que se hace. Su escritura es fruto del proceso dialéctico, la conversación entre el estudiante y la situación, lo que le permite la reflexión y respuesta de las inquietudes generadas en su actividad diaria (p.153).

La utilización de diarios de aprendizaje y reflexivos tiene amplia trayectoria en distintas áreas, especialmente en el área del aprendizaje de segundas lenguas (Jiménez Raya, 1994) o como herramienta para favorecer la observación y reflexión en asignaturas de Prácticum de distintas titulaciones (López Rodrigo et al., 2011; Lora et al., 2008).

Distintos estudios han tratado de mostrar los beneficios de su utilización encontrando que los diarios reflexivos ayudan a desarrollar estrategias de aprendizaje (Jiménez Raya, 1994), favorecen el desarrollo de la reflexión y metacognición, que incluye tanto el conocimiento de la cognición como la regulación de la misma (Jiménez Raya, 1994; Dinkelman, 2000), mejoran la autoeficacia de los estudiantes (Fritson, 1993), ayudan a conectar teoría y práctica (Barry y O'Callahan, 2008), contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico (Dymont y O'Connell, 2003); y contribuyen a mejorar las habilidades de observación y autoevaluación, generando un mayor control sobre el propio aprendizaje (Porto, 2008).

Hay evidencias también del impacto de los diarios en el rendimiento, aunque los resultados difieren; por ejemplo, Lew y Schmidt (2011) sugieren que la autorreflexión sobre cómo y qué han aprendido los estudiantes conduce a mejoras en el rendimiento académico, aunque en un grado limitado, pero estudios como el de Falcó (2016) sobre el uso de diarios, mostró una correlación positiva fuerte entre la calificación de las entradas en el portafolio de reflexiones y la nota final de la asignatura; es decir, aquellos estudiantes que reflexionan semanalmente sobre sus aprendizajes, los refuerzan y mejoran el resultado final.

Otras de las razones para utilizar este tipo de herramientas es que ayuda a integrar los aspectos afectivos del aprendizaje y da un enfoque humanista a la práctica educativa (Lora et al., 2008).

Uno de los aspectos centrales de los citados y quizá el ámbito más estudiado en lo que se refiere a la utilización de diarios, es el relativo a la metacognición. Como afirma Flavell (1976) este término hace referencia al conocimiento que la persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos; implica también una supervisión y regulación de estos procesos. Al pedir que los estudiantes exploren sobre sus concepciones previas, indaguen en un tema, argumenten y busquen evidencias, les obligamos a ser más conscientes de su conocimiento. En este sentido, como señala Prawat (1989), acceder al conocimiento es más sencillo cuando los alumnos y alumnas son conscientes de lo que saben y no saben sobre una determinada materia.

Utilizar esta herramienta supone también realizar un trabajo de autoevaluación sobre el propio aprendizaje, ya que cada estudiante debe aportar sus ideas, opiniones y experiencias de los contenidos trabajados en el aula. Así, investigaciones en las que se tiene en cuenta la valoración de los estudiantes, confirman que la utilización de estrategias reflexivas (seminarios, diarios reflexivos, tutorías...) les permiten comprender la práctica a la luz de la teoría, y los conocimientos teóricos adquiridos en el aula adquieren sentido y significado desde la perspectiva de la práctica (López Rodrigo et al., 2011).

Otra de las ventajas del diario es que promueve la consciencia sobre el proceso de aprendizaje, estimulando la autonomía y la participación activa en el mismo y en clase (Galindo Merino, 2007). Esta participación activa del estudiante también implica modificar la consideración del papel del profesor. Como señala González Maura (2006) desplazar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje, entendido como proceso de construcción, por parte del estudiante, de conocimientos, habilidades..., en un contexto de interacción social, plantea al profesorado un nuevo rol que se expresa en su condición de orientador del aprendizaje.

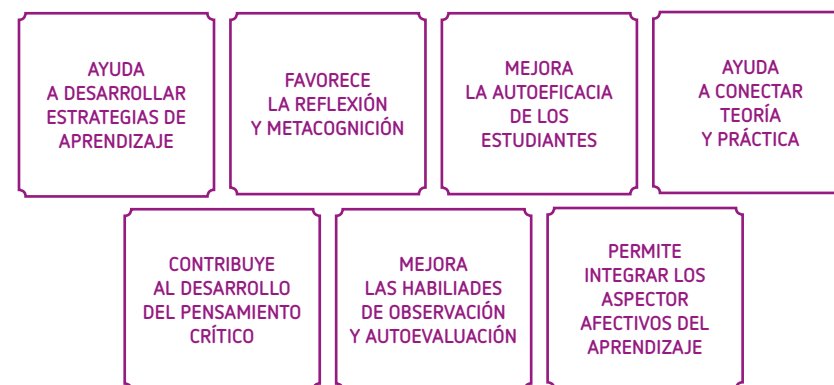


Figura 1. Beneficios de la utilización de diarios de aprendizaje

2. ¿Cómo se ha utilizado el diario de aprendizaje en el Grado de Psicología?

Esta experiencia se desarrolló entre los cursos académicos 2015-16 y 2019-20. Han participado 383 estudiantes de 2º de Psicología, dentro de la asignatura de Psicología del Ciclo Vital II perteneciente al Grado de Psicología.

Al estudiante se le pide que individualmente elabore un diario en el que semanalmente recogerá reflexiones sobre los contenidos trabajados en clase. El diario se lleva a cabo durante 15 semanas del curso académico. Esas reflexiones semanales pueden partir de:

- Temas o preguntas que surgen en el aula. Al finalizar cada clase, se lanza una pregunta o tema relacionado con los contenidos que se han trabajado. Las preguntas son abiertas y permiten que cada estudiante tenga que decidir sobre qué aspectos quiere explorar. Algunos ejemplos de preguntas que se proponen en esta asignatura son: ¿Qué "ritos de iniciación" reconoces en la sociedad occidental que marcan el paso de la niñez a la vida adulta?, ¿por qué es tan importante en la adolescencia la apariencia física?, ¿cómo abordar en la adolescencia un programa de prevención de conductas de riesgo?, ¿es cierto que existe la "crisis de la mediana edad" o estamos hablando de un mito?, ¿existe en nuestra sociedad occidental una conspiración del silencio cuando hablamos sobre la muerte?, ¿cómo acompañar situaciones de duelo?...

- Se sugiere a los estudiantes que pueden plantearse sus propias preguntas o inquietudes en relación a lo visto en clase, lo leído en los materiales de la asignatura o cualquier otra cuestión que pueda tener que ver con los contenidos de la asignatura.

El objetivo de este trabajo es que sea una herramienta que ayude a reflexionar sobre los contenidos de la asignatura y a relacionarlo con la vida cotidiana y con contenidos de otras asignaturas, favoreciendo la interdisciplinariedad.

Como se ha mostrado en la primera parte de este capítulo, un aspecto fundamental es que el diario pretende ser una herramienta para desarrollar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico; para ello, se insiste en que el diario, no puede quedarse únicamente en una herramienta para plasmar opiniones. Para emitir una opinión fundamentada es necesario documentarse; por ello, se sugiere a los estudiantes que, para escribir sus reflexiones, deben apoyarse en la lectura de manuales y artículos científicos. Además, se sugiere que pueden ampliar información a partir de periódicos, revistas y otras informaciones de actualidad, etc. También, buscando responder al principio de intervención educativa "partir de los conocimientos y aprendizajes previos de los estudiantes" y tratando de relacionar el contenido nuevo que se presenta con sus ideas y esquemas, se sugiere a los estudiantes que pueden plasmar en los diarios relaciones con experiencias y aprendizajes personales, series de televisión, películas, o canciones que sugieran alguna relación con los contenidos de clase.

3. ¿Cómo se evalúa el diario de aprendizaje?

Para evaluar el diario se entrega a los estudiantes al iniciar el curso una rúbrica en la que aparecen desglosados los siguientes criterios de evaluación:

- Organización y elaboración de las ideas principales vinculadas a la asignatura (25%)
- Justificación y argumentación de las ideas (30%)
- Vinculación con otros contenidos (otras materias, fuentes de información...) (25%)
- Formato del diario de aprendizaje: presentación y originalidad (10%)
- Exposición oral y reflexión sobre los aprendizajes realizados (5%)
- Evaluación intermedia a través de tutoría individual (5%)

Un factor importante, específicamente en el trabajo con diarios reflexivos (Ledet et al., 2005), pero también con cualquier herramienta de evaluación (Escudero, 2010) es la importancia del feedback. La reflexión individual que realiza el estudiante en ocasiones no es suficiente y el profesorado debe ayudar a dirigir este

proceso, ofreciendo parámetros y criterios de calidad para la reflexión, confrontando al estudiante para que pueda realizar un proceso de reflexión con profundidad. Para guiar al estudiante durante el proceso, se ha generado una rúbrica de evaluación para ayudar al estudiante a organizar su trabajo, además, se ha programado una tutoría individual a mitad del proceso en la que el estudiante debe presentar los avances realizados y se comentan las dudas que han surgido en el proceso. En esta tutoría, cada estudiante recibe feedback de la ejecución y orientaciones para continuar con el trabajo.

Al finalizar el cuatrimestre, se dedica una sesión de trabajo a exponer los aspectos más significativos del trabajo realizado. Los estudiantes comparten con el grupo los aprendizajes realizados, la utilidad de la herramienta de evaluación y algunas de las reflexiones abordadas en sus diarios. Finalmente, se pide a los estudiantes una evaluación por escrito de la experiencia.

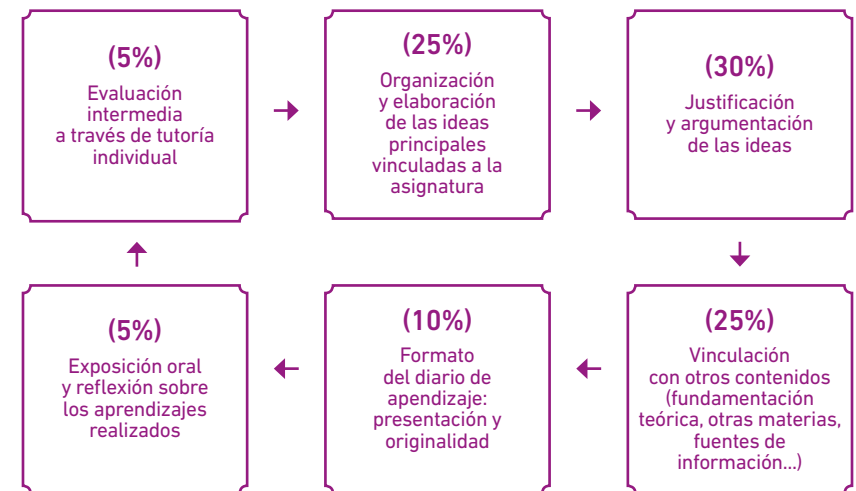


Figura 2. Criterios de evaluación del diario de aprendizaje

4. ¿Qué resultados se obtienen tras la puesta en marcha de esta experiencia?

En los cinco cursos académicos que se ha realizado esta experiencia, se han recogido las evaluaciones y reflexiones sobre el trabajo desarrollado. En concreto, en la evaluación que se realiza al finalizar la experiencia, se pide a los estudiantes que contestasen un cuestionario abierto en el que se evalúan los siguientes aspectos:

- Dificultades encontradas en el proceso
- Utilidad de la herramienta “Diario de aprendizaje”
- Aprendizajes realizados
- Observaciones

4.1. ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes en el proceso?

La dificultad que más resaltaron los estudiantes es la carga de trabajo que supone llevarlo al día; al exigirse reflexiones semanales con una cierta profundidad, los estudiantes afirmaban que si este trabajo no se lleva al día resulta muy arduo. Como señalaba una estudiante, “lo que más me ha costado ha sido encontrar tiempo suficiente para reflexionar con mayor profundidad. No obstante, me parece un recurso muy creativo y reflexivo para poder abordar temas llevados a cabo con más profundidad dentro de la asignatura” (P3).

Asimismo, señalaban que algunos temas eran nuevos para ellos y habían tenido que realizar un proceso de documentación antes de poder expresar sus opiniones. Esto que los estudiantes ven como una dificultad, es un elemento importante del proceso de aprendizaje. Es fundamental tener un bagaje teórico sobre un tema antes de poder emitir una opinión fundamentada. Como señalaba un estudiante “También me ha parecido complicado escribir las últimas entradas ya que hablan sobre la adultez y la vejez y es una etapa que veo muy lejana y, era más complicado ponerse en la situación, pero ha sido bonito tener la oportunidad de comentarlas” (P6).

4.2. ¿Qué utilidad tiene esta herramienta para los estudiantes?

En cuanto a la utilidad, de manera generalizada, los estudiantes señalaban que el diario de aprendizaje les había obligado a profundizar en los contenidos; algunas evaluaciones de estudiantes señalaban lo siguiente:

- (El diario) me ha hecho reflexionar sobre otros aspectos tanto sociales como podrían ser el cómo ve la muerte la sociedad, la crisis de la mediana edad, el cómo ven a los adolescentes, etc. Creo que esta actividad es una forma diferente también de introducir aspectos teóricos, pero de una forma más entretenida ya que además puedes contar tu experiencia de forma abierta y puedes relacionarlo con la teoría (P1).
- Haber llevado un diario donde he podido reflexionar sobre la teoría que hemos dado en clase, me ha hecho comprender más fácilmente todo lo estudiado, además de que nunca está de más pararse dos segundos en nuestras ajetreadas vidas y ver cuál es nuestra opinión respecto a cualquier tema (P7).

- El hecho de realizar este diario ayuda a ir más allá de lo explicado en clase, motiva a observar que es lo que opinamos nosotros mismos de unos temas u otros, te hace pararte a pensar en varias cosas en las que quizás antes no te hubieras parado a pensar (P8).
- La realización de este diario genera, por un lado, la oportunidad de poder expresar nuestras inquietudes y desplegar potencial y creatividad cosa que se nos apremia en muy pocas asignaturas y, por otra parte, consigue trabajar en profundidad temas relacionados con la materia, consiguiendo de esta manera que seamos capaces de afianzar los conocimientos de la asignatura, fortaleciendo los esquemas sobre los que realizamos el aprendizaje, por lo que, aunque sea costoso es muy recomendable (P9).
- Durante el aprendizaje sobre esta asignatura, me he dado cuenta lo poco que sabía acerca del ciclo vital de las personas. Es más, me he percatado que tenía interiorizado numerosos mitos sobre todo de la adolescencia que he logrado desmentir. Muchas veces creemos cosas sobre las diferentes etapas de la vida que se basan en prejuicios o creencias sin ninguna base o fundamento claro que adoptamos de manera automática (P5).

La parte emocional también está presente; el diario, y más en una asignatura como Psicología del Ciclo Vital II en el que se abordan aspectos relacionados con la adolescencia, la edad adulta y la vejez, se relaciona con la propia vida, y ayuda a conectar lo aprendido con lo vivido:

- Además, con este trabajo en concreto, he logrado escribir desde mis pensamientos más profundos y sentimientos más íntimos. Los he unido con la información que ya he adquirido y he sacado un trabajo del cual estoy muy orgullosa ya que el formato del trabajo te obliga en cierta manera a implicarte emocionalmente y te das cuenta de que en tu interior tienes sentimientos ocultos, además, plasmarlos en un papel ayuda muchísimo (P5).
- La actividad del diario me ha llevado mucho más tiempo que cualquier otra, pero me ha permitido hablar desde mi experiencia y profundizar en temas que quizá en otro momento no me hubiera planteado. Poder hablar tan libremente de temas relevantes del ciclo vital ha hecho que también podamos comprender mejor la asignatura y aplicar el conocimiento de estos meses (P6).

4.3. ¿Qué aprendizajes realizan los estudiantes?

Si nos centramos en los aprendizajes realizados, algunos estudiantes hacían hincapié en que había cambiado su manera de aprender:

- El diario de aprendizaje creo que ha sido otra de las cosas buenas de la asignatura, porque me motiva para investigar acerca de lo que se plantea y

me hace pensar acerca del contenido. Esto hace que los contenidos se vayan fijando solos y no nos lo aprendamos al pie de la letra sin pensar, si no que hagamos nuestra propia construcción del contenido (...) Es un formato lo suficientemente amplio como para que cada uno desarrolle las ideas que quiera sin tener que dejar de hacer algo porque no encaja con el trabajo. Cada uno de mis compañeros le ha dado un enfoque diferente y me parece fascinante que teniendo que hacer todos lo mismo haya tanta riqueza y variedad. Además, es un trabajo que considero no nos deja indiferentes, nos obliga a pensar y no sólo a buscar información y transformarla en un trabajo más que entregar (P2).

- Me parece que es una actividad muy útil para el aprendizaje de la asignatura ya que gracias a ella indagas más en los temas propuestos, y a la hora de estudiar los apartados referidos a las entradas del diario te resulta más sencillo ya que el trabajo de aprendizaje lo hemos realizado con el diario (P4).

También se hacen patentes las reflexiones sobre el propio aprendizaje, como señalaban algunos estudiantes:

- En especial este trabajo me ha ayudado muchísimo porque hay veces que no somos conscientes de todo lo que sabemos y hemos aprendido y gracias a este diario me he dado cuenta de que he aprendido mucho gracias a esta asignatura (P5).
- Por último y no menos importante, con la realización de este tipo de actividades se nos obliga a reflexionar, que ya de por sí es fundamental a la hora de formar una personalidad crítica, nos obliga a que nos sentemos y pensemos sobre factores muy importantes en la vida de las personas y como futuros especialistas en el ser humano es más que necesario haber tomado conciencia de ellos (P9).

5. ¿Qué conclusiones sacamos de la utilización de diarios de aprendizaje?

La utilización de este tipo de herramientas transparenta muy bien el trabajo realizado por el estudiante en la asignatura y permite discriminar la profundidad con la que el estudiante ha abordado los contenidos. Exige también un trabajo continuo a lo largo del cuatrimestre, huye de planteamientos centrados en la memorización del estudiante como herramienta de aprendizaje, y en cambio promueve un aprendizaje significativo, que se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente; cuando el estudiante relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otra forma, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los

ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo (Román y Díaz, 2000).

Desde el punto de vista del profesorado, cabe destacar que es un trabajo complejo y exigente pues requiere seguimiento y dedicar tiempo a la evaluación, pero sin duda merece la pena pues permite conocer con mayor profundidad el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus distintos estilos de aprendizaje.

En cuanto a las dificultades en el proceso de elaboración del diario encontramos, como en otras investigaciones, que la disponibilidad de tiempo es un factor importante para mejorar el pensamiento reflexivo (Cowan y Westwood, 2006).

Los resultados obtenidos en esta experiencia, basados en el análisis de las evaluaciones realizadas por los estudiantes van en la línea de lo expuesto en párrafos anteriores: el diario de aprendizaje ha favorecido los procesos de reflexión y metacognición (Dinkelman, 2000), ha permitido conectar teoría y práctica (Barry y O'Callahan, 2008), ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico (Dyment y O'Connell, 2003) y ha contribuido a integrar los aspectos afectivos del aprendizaje (Lora et al, 2008).

Uno de los aspectos en los que es fundamental seguir avanzando es en lo relativo a la retroalimentación; investigaciones como la de Webb (1999) señalan que una modalidad reflexiva que solo incluye un diario escrito o autorreflexión es ineficaz. Es necesario un feedback continuo que permita a los estudiantes mejorar su propia práctica. Es importante seguir indagando en qué procesos ayudan a profundizar en ese aprendizaje reflexivo; como señalan Bain et al. (2002) "se sabe poco sobre los procesos y principios que deben aplicarse para que el diario del estudiante se convierta en una herramienta para el aprendizaje en lugar de un simple registro de eventos" (p.171).

Para finalizar, cabría destacar que se hace necesario en Educación Superior seguir profundizando en procesos y experiencias que contribuyan desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión, los diarios de aprendizaje se convierten en una herramienta que puede ayudarnos a conseguir este fin, pues como los propios estudiantes señalan, tener que escribir en un diario les obliga a reflexionar (Griman, y Covington, 2007).



BLOQUE

APRENDIENDO JUNTOS.
INTERDISCIPLINARIEDAD Y
APRENDIZAJE COMPARTIDO



“ Es una experiencia interprofesional que enriquece a nuestro alumnado, ya que le proporciona el intercambio de conocimiento con estudiantes de otras disciplinas y refuerza el trabajo en equipo y multiprofesional ”

Capítulo 4

Experiencia de intergrado: compartiendo conocimientos entre futuros maestros y educadores sociales.

Elena González-Araujo y Raquel Vélez-de Miguel

1. ¿Qué son las experiencias interprofesionales?

Actualmente, uno de los debates más significativos en nuestra sociedad es el alcance que tiene la globalización en los distintos ámbitos de nuestra vida personal, laboral y académica. Centrándonos en estos dos últimos aspectos, se observa la imperiosa necesidad de trabajar y formarse con profesionales de otros ámbitos para poder tener una visión más amplia y ofrecer una respuesta más eficiente en nuestras tareas a desarrollar dentro de nuestros puestos de trabajo. Ello supone una formación académica que dé respuesta a esta necesidad laboral.

Desde esta perspectiva, es importante destacar que la formación de los docentes y educadores sociales ha estado marcada históricamente por el desempeño de una educación fragmentada, donde a pesar de ser dos profesiones estrechamente ligadas, a cada uno de ellos se les ha asignado un contexto determinado. En el caso de los maestros se les ha enmarcado dentro del sistema educativo formal y reglado, cuya intervención se encuentra ligada casi de forma exclusiva en los colegios, mientras que en el caso de los educadores sociales se ha limitado su intervención en un contexto no formal, fuera de los centros educativos formales. Sin embargo, ante esta nueva globalización es evidente la necesidad de trabajar en equipo para que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo, ya que tanto el contexto formal como no formal marcan de la misma manera sus trayectorias personales.

En este sentido, **las universidades deben proponer a su alumnado experiencias interprofesionales para que adquieran las competencias necesarias. Uno de los fines que persigue ésta, es que el alumnado en un futuro cuando desarrollen su**

profesión, pueda dar respuesta a esa necesidad que demandan los ciudadanos y, en definitiva, la sociedad. Es aquí cuando la Educación Interprofesional se presenta como una de las vías para adquirir dichas competencias. De este modo, entendemos por Educación Interprofesional (EIP) aquella educación en la que dos o más profesionales aprenden con, desde y sobre la otra profesión, mejorando así la colaboración y la calidad de la educación y servicios que prestan (Arbea et al., 2020). Asimismo, para estos autores es importante destacar que este tipo de experiencias ofrecen un aprendizaje conjunto donde se ha de respetar la disciplina del otro, donde se conoce la visión del otro y donde además se toman decisiones conjuntas para un objetivo común. No obstante, la EIP es fruto de un trabajo en equipo. Para Tamayo et al. (2015) la concepción del trabajo en equipo implica una acción coordinada, en la que intervienen dos o más personas y en la que han de fijar metas en conjunto, necesitando así un entendimiento claro y respetando los roles y las funciones de cada uno de los miembros.

Cabe destacar que al concepto de EIP se vincula el concepto multiprofesionalismo debido a que es un trabajo que se desempeña de manera común con distintos profesionales de diferentes categorías en la que su contribución individual nos conduce a un producto final que da respuesta a los problemas identificados (Tamayo et al. 2015). De esta manera, la Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que tanto las EIP como los trabajos multiprofesionales mejoran el trabajo en equipo. También, indican que hay evidencias de mejores resultados porque los profesionales que están preparados para prácticas colaborativas han aprendido a trabajar de manera conjunta y abordar los problemas desde distintas perspectivas, entendiendo que todas son relevantes.

Por todo ello, en los diferentes Grados Universitarios existen prácticas interprofesionales. Un ejemplo de ello son la Educación Interprofesional desarrollada en la Universidad de Navarra en el ámbito sanitario, donde distintos departamentos de los Grados de Medicina, Farmacia, Nutrición y Enfermería han participado de manera conjunta a través de varias asignaturas optativas. También, la Facultad de Medicina de la Universidad de Santiago de Chile ha llevado a cabo este tipo de prácticas recogido por los autores Tamayo et al. (2015) o la Facultad de Medicina, Psicología, Enfermería y Optometría de la Universidad de México divulgados por Gómez-Clavel et al. (2018).

Es evidente que la mayoría de las prácticas interprofesionales las encontramos en el ámbito de la medicina, dada la importancia que ha adquirido en la actualidad el trabajo entre distintos profesionales del ámbito sanitario para tratar diversas enfermedades debido a su complejidad. Sin embargo, en el ámbito educativo son escasas y están más vinculadas a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Un ejemplo de ello es la desarrollada por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), concretamente en la Facultad de FICE donde se han vinculado

los grados de Pedagogía y Educación social que ha implicado cambios de tipo organizativo, curriculares y de formación (Rekalde et al., 2012). Asimismo, esta experiencia destaca no solo por ser interdisciplinar sino por estar compuesta de una serie de módulos diseñados por un grupo de docentes de ambas titulaciones. Estos trabajaron de manera coordinada y dieron forma a la programación de las asignaturas. Posteriormente, formaron los equipos de coordinación docente debido a que la experiencia implicó a todo el profesorado que imparte docencia en el mismo módulo. De este modo, los coordinadores se reúnen con todos ellos y promueven las relaciones entre las distintas asignaturas, entre otras cuestiones.

El planteamiento que refleja la experiencia de la Universidad el País Vasco es puramente interdisciplinar, ya que implica que todo el alumnado trabaje mediante actividades que realizan en los distintos proyectos transdisciplinares que están relacionados con todas las asignaturas de cada uno de los módulos y que los autores Rekalde et al. (2012) denominan Actividades Interdisciplinar de Módulo (AIM).

Es importante matizar que la experiencia que se desarrolla en este capítulo tiene unos claros matices interdisciplinares y transdisciplinares, pero está enmarcado principalmente en la Educación Interprofesional (EIP) debido a las características que presenta y por cómo ha sido planteada inicialmente. Por ello, **podemos afirmar que se trata de una experiencia de innovación docente que combina diferentes corrientes educativas y que proporciona al alumnado una nueva perspectiva de su futura profesión.**

2. Desarrollo de la experiencia en el CUCC

En el Centro Universitario Cardenal Cisneros se desarrolla una experiencia transdisciplinar en donde participan diferentes titulaciones académicas universitarias. A continuación, se pasa a desarrollar con mayor profundidad dicha experiencia destacando los destinatarios, objetivos, proceso y resultados de la misma.

2.1. ¿A quién va dirigido?

Esta propuesta va dirigida a los alumnos del primer curso del Grado de Educación Infantil y Educación Social. De este modo, el número de participantes está ligado al número de matriculados en la asignatura de Didáctica de ambos grados del curso 2019/2020 y 2020/2021, lo que supone que un total de 143 alumnos han participado en esta experiencia, de los cuales 67 son del grupo de Educación Infantil y 76 del grupo de Educación Social. Asimismo, fueron dos las docentes implicadas en esta experiencia de buenas prácticas, siendo una perteneciente al Grado de Educación Social y la otra al Grado de Educación Infantil. Cabe destacar que es una propuesta con intención de continuidad en futuros cursos escolares.

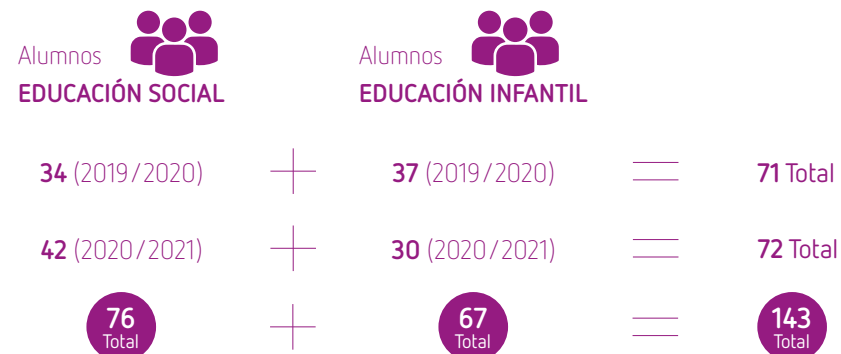


Tabla 1. Número de participantes de la propuesta.

Nota: Como se puede observar en la tabla, existe una equiparación en el número de estudiantes de cada una de las titulaciones de grado que participan en la experiencia. De este modo, el porcentaje total de alumnos del Grado de Educación Social corresponde al 53,15% mientras que el del alumnado de Magisterio de Educación Infantil es de 46,85%.

2.2. ¿Qué finalidad u objetivos tiene?

Esta experiencia presenta dos objetivos generales claros y cuatro didácticos que, responden no solo a la innovación, sino también a lo propuesto en la guía docente de la asignatura, incluyendo el intercambio de espacios comunes para trabajar. Así pues, estos son:

1. Generar espacios de intercambio común para trabajar diferentes enfoques de una misma disciplina en distintos títulos universitarios.
2. Desarrollar e implementar nuevas prácticas docentes en el CUCC.

En cuanto a los objetivos didácticos, son:

- a. Vincular el contenido teórico trabajado en las diferentes asignaturas impartidas en ambas titulaciones universitarias, con el fin de diseñar un proyecto socioeducativo que las englobe.
- b. Fomentar la creatividad a través de la elaboración y divulgación del proyecto socioeducativo a través de un vídeo y una página web.
- c. Generar estrategias conjuntas de trabajo en equipo que ayuden a obtener una visión más amplia tanto de la educación formal como no formal.
- d. Desarrollar capacidades y habilidades entre el alumnado de acuerdo con el perfil profesional que desempeñan.

2.3. ¿Cómo se desarrolla?

El punto de partida de esta experiencia comienza con la impartición de contenidos teóricos básicos de la asignatura de didáctica general para tener un primer acercamiento a la esencia del proyecto. Una vez el alumnado tuvo una primera base, se desarrollan los contenidos teóricos de forma simultánea a la parte práctica, combinando ambos con el objetivo de reforzar el conocimiento significativo que experimenta el alumnado en el desarrollo del proyecto. Ello supone la distribución del tiempo de las clases en un total de 30 horas teóricas y 15 horas de actividad práctica para la elaboración del proyecto socioeducativo en grupo, guiados por el profesor. Al mismo tiempo, durante todo el proceso el alumnado ha realizado un trabajo autónomo, ya fuera individual o grupalmente, de un total de 102 horas.



Figura 1. Distribución del tiempo empleado en la experiencia.

Nota: El total de horas empleada en el aula con el alumnado es de 45 horas.

Bajo este contexto, la planificación y organización de esta buena práctica, así como el desarrollo de la misma con los estudiantes alude a una serie de fases que se indican a continuación:

A. Primera fase. Diseño y planificación coordinada entre docentes de las diferentes titulaciones

Durante esta fase se acuerda el calendario de las sesiones que serán teóricas y prácticas. En el caso de las teóricas se realizan de forma individual (cada docente con su clase, ajustándose cada una a las características del grado) y en el caso de las prácticas se desarrollan de manera conjunta, ambas titulaciones con las dos docentes, en una misma aula.

También, se acuerda cómo son los grupos y el número de integrantes de cada uno de ellos. Para ello, previamente se les administra a los estudiantes un cuestionario para cumplimentar con su titulación de procedencia, hobbies, idiomas, etc. Así, la configuración de los grupos se realiza bajo el criterio de que los miembros que los componen sean heterogéneos entre sí, de forma que cada uno tenga alguna habilidad que aportar al grupo, siendo algunas de las más significativas las competencias digitales, la procedencia de estudios, las aficiones y el nivel de inglés. Además, en esta fase, se elaboran los casos de los que partirá el alumnado para realizar la práctica y, se diseña y se da a conocer la rúbrica con la que serán evaluados los alumnos.



Figura 2. Elementos claves en la organización de la experiencia.

B. Segunda fase. Organización-Presentación

Se crean grupos de entre 6 o 7 miembros en el que están mezclados estudiantes tanto de educación infantil como de educación social, teniendo en cuenta los criterios acordados en la anterior fase y los cuestionarios rellenos por los alumnos.

Una vez realizado los grupos, a los estudiantes se les indica de forma individual a cuál pertenecen, se les pide que se presenten y den a conocer al resto de miembros con los que tendrán que trabajar a lo largo del resto de cuatrimestre. Una vez pasado este momento, las docentes presentan los casos y los contextos sobre los que deben elaborar su proyecto. De este modo, cada grupo elige el que les resulta más atractivo (realizando un sorteo en el caso de que exista coincidencia entre dos grupos).

En esta misma etapa, se les presenta cómo será el trabajo a desempeñar en las horas prácticas. Es decir, qué tipo de trabajo han de realizar, qué tipo de estructura tendrá y cómo serán las dinámicas en clase y de evaluación. Para esta fase se emplean 3 horas lectivas además de algunos momentos de trabajo autónomo del grupo.

C. Tercera fase. Desarrollo

Elaboración del trabajo por parte del alumnado, donde el profesorado desempeña un papel de guía. Esta fase tiene una duración de 10 horas lectivas, siendo necesario que los integrantes de los grupos se reúnan, se coordinen y avancen en sus horas de trabajo autónomo sin la presencia de las docentes. En este caso, durante las horas lectivas, el profesorado va transitando de grupo en grupo con el fin de orientar el conocimiento y supervisar el trabajo bajo la premisa del aprendizaje constructivista. En clase están ambos docentes, lo que supone un enriquecimiento en las aportaciones y valoraciones del trabajo, ya que ambos docentes proporcionan diferentes visiones y perspectivas al alumnado. Durante este tiempo trabajan de manera simultánea en el aula con una distribución en las aulas similares a la estructura de trabajo cooperativo.



Figura 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje en las sesiones prácticas de aula.

Nota: En el gráfico se plasma la dinámica que se desarrollaba en las sesiones del aula. En todos los grupos se llevaba a cabo cuatro momentos fundamentales.

D. Cuarta fase. Evaluación

Una vez entregado el proyecto socioeducativo y visual, se procede a la evaluación del trabajo mediante distintas herramientas de evaluación, siendo cuatro las fundamentales (González y Vélez, 2020).

En primer lugar, se aplican encuestas de satisfacción al alumnado, las cuales constan de 13 ítems, indagando sobre cuestiones generales con respecto a diferentes aspectos como el papel de las docentes o el proceso seguido a lo largo del proyecto, entre otros.

En segundo instrumento es administrado en forma de cuestionario, en donde el alumnado debe evaluar a otros compañeros y como ha sido la organización, así como la autogestión del propio grupo.

En un tercer término, el propio alumnado debe realizar una autoevaluación del propio trabajo desarrollado y la evolución que ha tenido a lo largo del mismo, también en forma de cuestionario.

Finalmente, en cuarto lugar, se realiza una dinámica de grupo en donde junto con las docentes, se analiza la evolución que habían tenido como grupo y como estudiantes, ahondando en el conocimiento que han desarrollado y proponiendo tanto puntos fuertes como aspectos de mejora tanto individuales como grupales.

Para la aplicación de todas estas herramientas se emplean 2 horas lectivas con el alumnado. Cabe mencionar que, a mitad del proyecto, también se pide al alumnado que realicen una evaluación intermedia con el objetivo de que reflexionen y sean conscientes del proceso que están desarrollando e indicando posibles mejoras en el mismo.

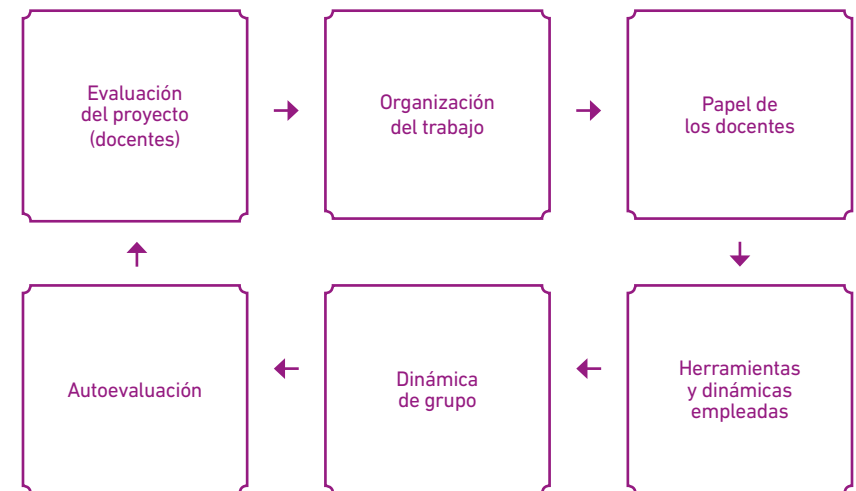


Figura 4. Elementos claves de la evaluación del proyecto.

3. ¿Qué evidencias se han obtenido?

Los resultados que se exponen en esta experiencia de buenas prácticas han sido extraídos de la encuesta de satisfacción cumplimentada por el alumnado, donde todos los ítems son iguales para los dos grupos. Asimismo, en las preguntas cerradas se ha utilizado una escala numérica donde 1 significa nada satisfecho y 5 muy satisfecho. Al mismo tiempo, los resultados extraídos de dicha encuesta han sido vinculados a los criterios de qué son buenas prácticas facilitados por la UNESCO (2003) y señalados en la introducción de este libro.

Para la UNESCO (2003) la innovación supone el plantear soluciones a determinados problemas de un modo creativo que rompe con hábitos y referencias del pasado. Es decir, se mejoran o incorporan nuevos elementos que permiten perfeccionar el funcionamiento de una determinada acción sea interna o externa (p.78). Nuestra práctica plantea una respuesta al problema de la falta de trabajo interprofesional entre maestros y educadores sociales. Se genera conciencia en las futuras generaciones de maestros y educadores sociales de la importancia de trabajar en una misma dirección y de forma coordinada. Asimismo, es una práctica creativa por el modo de proceder y, además, no hay antecedentes de la unión de las dos carreras en el ámbito educativo y en la elaboración de proyectos didácticos conjuntos. Todo ello mejora el funcionamiento tanto interno como externo de la acción educativa. Estaría dentro del nivel funcional y metodológico.

Los ítems que aluden a este criterio de innovación corresponden la metodología empleada y a formación científico-profesional de un modo innovador. De este modo, en ambos casos la puntuación supone un 4,2 sobre 5. Lo que indica que el alumnado está altamente satisfecho con la formación y la metodología de carácter innovador al vincular el contenido de las asignaturas. Cabe destacar que parte del alumnado consideraba importante conocer la otra perspectiva profesional que se implica en la educación, ya fuera desde Educación Social a Infantil o viceversa.

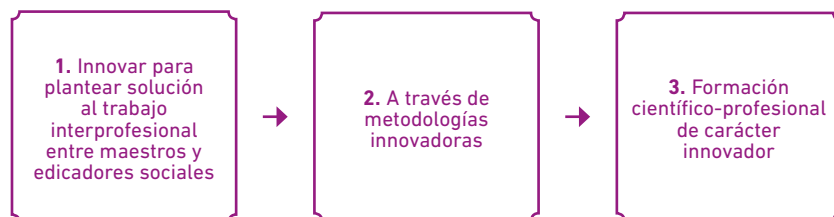


Figura 5. Ítems que aluden al criterio de innovación.

Nota: Ítems que hacen referencia al cuestionario realizado al alumnado durante la sesión de evaluación.

En relación con la eficacia y eficiencia la UNESCO (2003) sostiene que para que sea eficaz y eficiente una buena práctica ha de demostrar que presenta un impacto positivo y tangible en la comunidad en la que se desarrolla. También, ha de provocar unos efectos que sean de carácter observables y valiosos para el ámbito en el que se han llevado a cabo y la puesta en práctica de un buen sistema de evaluación que permita conocer el impacto (p.79). Es por ello, se considera que esta actuación presenta un impacto positivo en el alumnado como se ha observado a través de la encuesta de satisfacción, ya que la media de todos los ítems supone de un 4,3 sobre 5. Al mismo tiempo, es eficiente por los recursos materiales y humanos utilizados en la propuesta como, por ejemplo, la teoría ofrecida, artículos, herramientas de elaboración de vídeos, check list para elaboración más minuciosa del trabajo, entre otros. Es importante destacar que los ítems que aluden a estas cuestiones obtienen un 4,2. Ello implica un alto impacto en el alumnado, ya que consideran que son eficaces y óptimos para su aprendizaje y desempeño del trabajo.

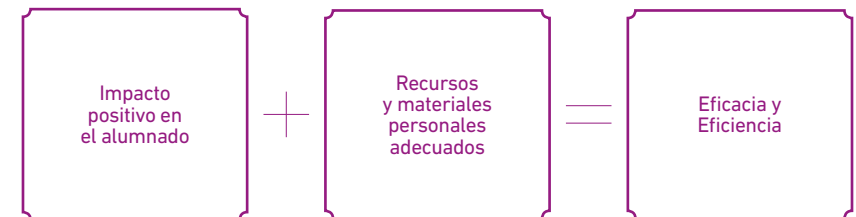


Figura 6. Ítems que aluden a la eficacia y eficiencia.

Nota: El impacto es positivo en el alumnado porque se alcanzan los objetivos marcados en esta experiencia, siendo así eficaz. Al mismo tiempo, los recursos y materiales empleados fueron óptimos a lo largo del proceso, llegando a desarrollar la eficiencia en la práctica.

En cuanto a la sostenibilidad, señala que es necesaria una estructura organizativa y social que permita desarrollar la actividad de manera prolongada en el tiempo. Por tanto, es importante la capacidad de mantenerla con unos estándares de calidad y respondiendo a objetivos a corto, medio y largo plazo. En este sentido la OIT (2003) también indica que es importante evaluar el proceso una vez finalizado su periodo de implementación para crear nuevas acciones o potenciar la ya existentes para mejorar los proyectos y estabilizarlos (p.80). De este modo, nuestra experiencia es sostenible en el tiempo por la organización con la que cuenta el CUCC, por las técnicas y materiales empleados para ello y por la experiencia del profesorado. También, permite cumplir con los objetivos a corto, medio y largo plazo del alumnado y del profesorado. También, se utiliza un ítem para evaluar la organización de la misma por parte del alumnado obteniendo como puntuación un 4,6.

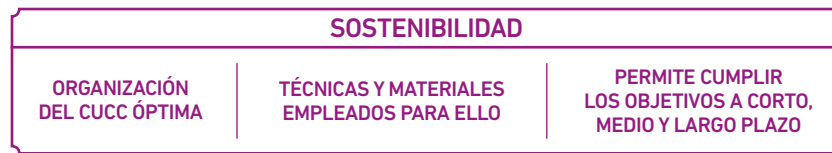


Figura 7. Ítems de sostenibilidad

Cabe destacar que, tras una fase inicial y la obtención de resultados de su impacto, nos permite, por ejemplo, estar en una posición de introducir acciones que ayudan a mejorar de cara al siguiente curso escolar. De este modo, se perfecciona la técnica, la metodología y el éxito es mayor a medida que van pasando los años, ofertando así una educación al alumnado y una práctica docente de mayor calidad, enfatizando en la idea de visión general de acuerdo con la actual globalización que experimentan las sociedades.

En relación con el criterio de replicable y transferible, la experiencia es entendida como un proyecto, programa o acción que sirve para desarrollar actuaciones o iniciativas similares en otras áreas o lugares. También, cuando la experiencia presenta la capacidad de ser repetida con sus elementos esenciales en un contexto distinto al que ha sido creado y sus probabilidades de éxito son altas. Al mismo tiempo señalan que:

No se puede entender la transferencia como una copia exacta, sino como una contextualización de dicha iniciativa en un marco de referencia diferente, por eso debe primar la simplicidad y universalidad de las ideas básicas de la iniciativa, la buena planificación de los recursos necesarios y el uso eficiente de los recursos. (UNESCO, 2003, p. 80)

De esta manera, nuestra experiencia es replicable en cualquier otra área y asignaturas, como ya hemos mencionado con anterioridad. Es decir, puede ponerse en práctica una actuación similar en asignaturas como biología, geología, etc. porque los elementos esenciales del proyecto pueden ser repetidos en un contexto diferente al contexto de didáctica y presentar altas probabilidades de éxito. Asimismo, es totalmente compatible con las características de otras asignaturas, ya que educación social abarca temas sociales que son totalmente compatibles con Psicología o Magisterio como, por ejemplo, la asignatura de biología y prevención en drogodependencia.

El último ítem que añadiremos a la clasificación de la UNESCO (2003) será tomado de la OIT (2003) para completar y mostrar con mayor claridad que esta práctica está enmarcada dentro de las buenas prácticas. Esta es la transversalidad, la cual supone que la acción presenta un estilo de trabajo globalizador, interdisci-

plinar o interprofesional, integrando distintas temáticas y áreas de conocimiento que permiten la interrelación de distintos saberes y favorece la acción comunitaria para tener una visión global del problema. De este modo, nuestra práctica presenta un trabajo de carácter globalizador, ya que es interprofesional. También, **relacionan distintos conocimientos o saberes y temáticas como, por ejemplo, diversidad funcional desde la perspectiva social y educativa, escuelas verdes, entre otras, lo que permite favorecer una acción comunitaria integral y ofreciéndoles una visión global o conjunta de las cuestiones que afectan al niño desde la perspectiva social y viceversa.** Al mismo tiempo, se abordan cuestiones complejas y entrelazadas al tener esa perspectiva global.

Para finalizar el análisis de la encuesta de satisfacción y su vinculación con los criterios que la UNESCO (2003) presenta como elementos esenciales para ser una experiencia didáctica considerada como buenas prácticas.

4. ¿A qué conclusiones llegamos?

Por todo ello, podemos afirmar que la experiencia de intergrado supone una acción de buenas prácticas al cumplir con los estándares de buenas prácticas de los principales organismos y al poder permanecer a lo largo del tiempo en los diferentes cursos educativos. Así como la obtención de una alta puntuación por parte del alumnado que ha participado en la experiencia y que así lo ha evidenciado en la encuesta de satisfacción que ha cumplimentado, mencionada anteriormente. No obstante, en cada curso escolar que se pone en práctica la experiencia, se siguen recogiendo datos para enriquecer aún más esta.

Al mismo tiempo, podemos afirmar que **es una experiencia interprofesional que enriquece a nuestro alumnado, ya que le proporciona el intercambio de conocimiento con estudiantes de otras disciplinas y refuerza el trabajo en equipo y multiprofesional.**

Otra de las cuestiones relevantes de esta experiencia es que puede conjugarse con otras disciplinas diferentes, tanto del Grado de Educación Social como de Magisterio y extendiéndose a otros grados, añadiendo valor a la misma.

Respecto a los dos objetivos generales marcados para la experiencia, cabe destacar que se han cumplido destacablemente, ya que esta nos ha permitido generar espacios de intercambio común a partir de las horas de prácticas utilizadas en el aula, así como las utilizadas destinadas al trabajo autónomo que les ha podido permitir trabajar distintos enfoques dentro de una misma disciplina y con distintos títulos universitarios. Al mismo tiempo, supone una innovación en la práctica docente en cuanto a metodología se refiere y permite cumplir con los objetivos didácticos marcados que suponen el intercambio de capacidades y habilidades

entre el alumnado de acuerdo con el perfil profesional que desempeñan y el desarrollar estrategias conjuntas de trabajo en equipo que ayuden a obtener una visión más amplia tanto de la educación formal como no formal.

Cabe destacar que otra de las conclusiones relevantes es la reducción de la carga de trabajo hacia el alumnado y, por ende, al profesorado, lo que supone que el alumnado experimente una mayor calidad en la elaboración del trabajo y en el aprendizaje. Por parte del profesorado, supone una mayor facilidad para guiar el aprendizaje de un modo mucho más exhaustivo e individualizado.

No obstante, dos son las principales dificultades a las que se enfrenta este tipo de experiencia. La primera es la de coordinar en el tiempo el contenido teórico que se imparte en el aula con la elaboración del proyecto socioeducativo, para que este se pueda realizar de manera simultánea, teniendo en cuenta que se tienen que complementar dos titulaciones universitarias diferentes. La segunda, se produce por una reticencia inicial de los estudiantes al tener que elaborar el proyecto con otros estudiantes, en principio con intereses diferentes.

Finalmente, como únicos requisitos que ha de existir para esta práctica es que exista una coincidencia en horario de las disciplinas implicadas en el desarrollo, así como una coordinación profunda entre el profesorado implicado porque de otro modo no sería posible llevarla a cabo.

Difusión de las buenas prácticas con experiencia intergrado en el C.U. Cardenal Cisneros.

González Araujo, E. y Vélez de Miguel, R. (6-7 de julio de 2020) *Teaching innovation experience at the university: The implication of the student in the evaluation form different perspectives* [Resumen de presentación de la conferencia]. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma de Mallorca, España. <https://library.iated.org/view/GONZALEZARAUJO2020TEA>

González Araujo, E. y Vélez de Miguel, R. (2020) *Teaching innovation experience at the university: The implication of the student in the evaluation form different perspectives*. *EDULEARN20 Proceedings*. Pp. 3546-3554. IATED. DOI: [10.21125/edulearn.2020.0995](https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0995)



“ Cuatro pilares metodológicos: el trabajo multidisciplinar, la V de Gowin, la resolución de mini casos y el trabajo en equipo desde el saber SER ”

Capítulo 5

Experiencia V de Gowin

Alfonso García-Velázquez y Elena González-Araujo

1. ¿Por qué hacer un trabajo transdisciplinar en la Universidad?

Cada vez resulta más complicado obviar que la sociedad en general necesita nuevas formas de recibir los planteamientos educativos, más innovadores y funcionales, se dice que, en la Universidad no se aprende de una manera práctica y que la Universidad está alejada de la realidad, se evalúan resultados y muy poco los procedimientos y procesos (Clares y Morga, 2019; Santos Guerra, 1999). Además, parece que solo un 32 % del profesorado participa en grupos de investigación e innovación educativa (Prendes y Gutiérrez Porlán, 2013). Debido a esa necesidad de formación de un estilo innovador y funcional presentamos **esta estrategia de trabajo transdisciplinar que se sustenta en cuatro pilares metodológicos de los que parten las estrategias, el método y procedimiento que seguimos, estos son: el trabajo multidisciplinar, la V de Gowin, la resolución de mini casos, en adelante explicaremos su sentido, y el trabajo en equipo desde el saber SER**. La filosofía de fondo que motiva el trabajo se refiere a la construcción guiada del conocimiento desde los puntos de vista de distintas disciplinas que pone su objeto de estudio en el trabajo con las personas.

El trabajo se desarrolla con los estudiantes de Grado en Magisterio de Educación Primaria durante 14 semanas en distintas fases. El total de horas empleadas para esta experiencia en el aula suponen un total de 72 horas de trabajo guiado con la presencia de los tutores de tres disciplinas: Organización de las Instituciones Educativas, Sociología de la Educación y Psicología de la Educación. Al mismo tiempo, los estudiantes destinan, fuera del aula, en trabajo autónomo en equipo entre 40 y 60 horas (se realiza sin la presencia de los profesores titulares).

El trabajo de los estudiantes consiste en resolver lo que hemos denominado minicasos, que recogen casos reales de los centros educativos. Los estudiantes para dar soluciones al minicaso, que es el resumen de un caso, deben seguir el procedimiento investigador que propone la V de Gowin (ver el marco teórico). Además, en las tutorías establecidas se anima a los estudiantes a que durante el trabajo en equipo apliquen valores asociados a la educación: el compromiso, la responsabilidad, compañerismo, la inclusión o la escucha activa. Los docentes en las reuniones concertadas y en las solicitadas por los estudiantes revisan si los equipos están aplicando esos valores.

Bajo este contexto, la resolución de casos se manifiesta como la técnica innovadora que mejor fomenta el desarrollo de competencias (Vázquez y Lladosa, 2013). Asimismo, la estrategia que aprenden también la podrán aplicar en su futuro como educadores dando respuesta a los problemas y los hechos con un estilo serio y científico. La enseñanza aplicada permite un aprendizaje funcional y práctico, aprenden una técnica mientras resuelven un problema y este mismo esquema de trabajo lo podrán utilizar con sus estudiantes.

2. Entonces, ¿cuáles son nuestros objetivos?

Esta experiencia cuenta con un objetivo principal y varios específicos. De este modo, el objetivo principal de nuestro trabajo es desarrollar la competencia investigadora-científica, a través de la V de Gowin en la resolución de casos utilizando el contenido impartido en las asignaturas implicadas.

En cuanto a los objetivos específicos son:

- Acercarse al desarrollo de las competencias propuestas en las distintas asignaturas de un modo creativo e innovador.
- Fomentar la adquisición de habilidades científicas para la elaboración de futuras investigaciones en su ámbito laboral.
- Generar un espacio de intercambio de conocimiento veraz y fiable para la creación de nuevos conceptos, ideas y soluciones.
- Crear un pensamiento crítico en el alumnado.
- Lograr que el alumnado vincule el conocimiento de las asignaturas implicadas.
- Mejorar el trabajo en equipo y el clima en el aula.
- Desarrollar las capacidades de expresión oral y la participación en debates científicos.

3. ¿En que nos fundamentamos para hacer lo que hacemos?

En tres ideas: el trabajo transdisciplinar, la propia V de Gowin y la resolución de minicasos.

3.1. En un trabajo transdisciplinar

La realidad social, el mundo, necesita entenderse desde distintos enfoques y puntos de vista. **La multidisciplinariedad consiste en eso, aportar soluciones a un problema desde los distintos enfoques que aportan las ciencias, en nuestro caso las materias y las asignaturas**. Podemos decir que, lo pluridisciplinar amplía los

límites de lo que una ciencia aporta, porque va más allá del conocimiento que un científico, un profesor o profesora, puede tener en el dominio de los contenidos y procedimientos de la materia en la que es experto. Otras ciencias, otros expertos, pueden aportar luz en el desarrollo científico y en la resolución de problemas de un modo más completo y preciso (Folch et al., 2019).

La intención de nuestra tarea lleva implícita también el trabajo **interdisciplinar**. Decimos esto porque las materias, las asignaturas y los profesores que las conformamos, aportamos formas de hacer y métodos distintos, de tal modo que, nos nutrimos unos a otros con el estilo y los procedimientos que desarrollamos en nuestra manera de enseñar y educar, como profesionales y como personas.

Debido al sentido multidisciplinar e interdisciplinar nuestro foco terminará siendo **transdisciplinar**, irá más allá de lo que las materias aportan porque se sustenta en el contacto humano y en los procedimientos del trabajo en equipo donde la persona aprende, de la materia, de sí misma, de sí mismo, y de las relaciones interpersonales. Ya Ausubel et al. (1976) aseveraron que el conocimiento, la educación, debía tener varios objetos, saber, saber hacer y saber ser y, además, aprender a vivir con otros (Nicolescu, 1996). El análisis de la realidad nos lleva directos a cubrir la necesidad de aprender a vivir y convivir con otros en un ambiente de aceptación y tolerancia como una competencia necesaria para el funcionamiento social actual y el desarrollo de las estrategias interpersonales. **Concebimos que nuestro enfoque sería transdisciplinar ya que iría más allá de lo que las propias asignaturas en sí misma aportan, como la educación en valores, la tolerancia y el respeto.**

3.2. ¿Qué es la V de Gowin?

La V heurística fue presentada en 1977 por D. Bob Gowin. V porque es un diagrama en forma de V que muestra los elementos posibles del estudio epistemológico de un hecho, suceso, acontecimiento o contenido (Novak et al., 1988; Montealegre, 2016). Asimismo, estos autores señalan que la V de Gowin es un buen recurso para la enseñanza superior y para el aprendizaje científico.

El objeto de la V es mostrar de una forma clara y precisa cómo puede ser la construcción del conocimiento, describiendo un procedimiento de aprendizaje. Pensamos por eso que, **constituye para el profesorado una estrategia de ayuda en la que los estudiantes pueden averiguar y resolver los problemas a los que se enfrentan en la construcción científica del conocimiento y en el seguimiento del método científico.** Es una manera útil de ver y de mostrar, de forma sencilla y clara, la táctica a seguir en la adquisición del discernimiento científico. Al trabajar con la V heurística el aprendiz va a combinar dos conceptos que son distintos, el aprendizaje y el conocimiento. Los docentes que realizamos esta experiencia pensamos que, al ser una técnica heurística sería una buena forma de ayudar a nuestros estudiantes a resolver problemas y casos, porque en sí misma sigue un procedimiento que, si se realiza correctamente, lleva a la resolución.

En 1981 es cuando se cifra que estaban contruidos los primeros modelos de UVE heurística ya más precisos, y que contenían entre 12 y 20 elementos. Es así porque según la edad o nivel académico de los estudiantes o personas a los que fueran dirigidos los elementos se pueden adaptar. En cualquier caso, estos apartados son agrupados en 4 partes claras: preguntas centrales, acontecimientos y objetos a analizar, dominio conceptual y dominio metodológico como se muestra en la siguiente figura.

CONCEPTUAL

Modo de ver el mundo: (por ejemplo, la naturaleza es ordenada y cognoscible).

Filosofías: (por ejemplo, *La Comprensión Humana*, de Toulmin).

Teorías: Conjunto de conceptos relacionados lógicamente y que posibilitan pautas de razonamiento que conducen a explicaciones.

Principios: reglas conceptuales que gobiernan la cohesión y la conexión entre las pautas existentes en los fenómenos; tienen forma de proposiciones. Se derivan de afirmaciones previas sobre conocimientos.

Constructos: Ideas respaldan teorías fiables pero sin referentes directos en los acontecimientos o en los objetos.

Estructuras conceptuales: Subconjuntos de teorías que se utilizan directamente en la investigación.

ENUNCIADOS DE REGULARIDADES O DEFINICIONES CONCEPTUALES

Conceptos: Signos o símbolos compartidos socialmente que indican regularidades en los acontecimientos.

PREGUNTAS CENTRALES

Inician la actividad entre los dos campos de la UVE y se incluyen en las teorías o son generadas por ellas. Las preguntas centrales concentran la atención sobre ciertos acontecimientos y objetos.

METODOLÓGICA

Juicios de valor: El valor, tanto en el campo que se esté tratando como fuera de él, de los resultados de la investigación.

Afirmaciones sobre conocimientos: Nuevas generalizaciones que sirven de respuesta a las preguntas centrales. Se producen en el contexto de la investigación de acuerdo con criterios de excelencia apropiados y explícitos.

Interpretaciones, explicaciones y generalizaciones: producto de la metodología y de los conocimientos previos: utilizadas para respaldar las afirmaciones.

Resultados: Representaciones de los datos en las tablas, gráficos y diagramas.

Transformaciones: Hechos ordenados gobernados por las teorías de la media y de la clasificación.

Hechos: El criterio, basado en la confianza en el método, de que los riesgos de los acontecimientos y objetos son válidos.

Registros de acontecimientos y objetos

Acontecimientos/Objetos: Fenómenos de interés aprendidos mediante conceptos y registros de datos: sucesos, objetos.

Figura 1. Versión ampliada de los elementos de la V de Gowin

Nota: Figura tomada de Novak, J. D., Gowin, D. B., y Otero, J. (1988) donde se aprecia la descripción de los elementos con sus ejemplos. Los elementos se relacionan de modo interactivo para dar coherencia al concepto investigado y a los procesos y procedimientos empleados en la construcción del conocimiento.

Como se puede observar en la figura 1, los elementos de la V combinan las fases y procedimientos típicos del método científico incorporando la filosofía, las teorías o el dominio conceptual del investigador al enfrentarse a un acontecimiento. Vemos que la V considera los principios y creencias previos de los que parte un científico, que puede ser cualquier estudiante, deseoso de crear o interiorizar conocimientos, para llegar a la interpretación de los nuevos datos que van apareciendo en la obtención de información. De tal modo que, por un lado, el diagrama de V se convierte en una guía procedimental metacognitiva que ayuda a los estudiantes a ahondar en la estructura, alcance y significado de los conocimientos que se precisan adquirir y, por otro lado, pretende favorecer la interiorización de los contenidos porque la persona va incorporando conocimientos nuevos partiendo de lo que ya tenía, al ir siguiendo de forma más estructurada y clara el procedimiento investigador y científico. En definitiva, se aprende a interpretar e interiorizar por medio de este procedimiento cómo se genera el conocimiento (Soto y Vallori, 2011).



Figura 2. Bloques temáticos de la V de Gowin

Nota: Tomado de Novak, J. D., Gowin, D. B., y Otero, J. (1988) donde se diferencian todos los elementos de los dos bloques de la V, el conceptual y el metodológico.

Vemos que, en su filosofía, Gowin incorpora los principios básicos del aprendizaje significativo, aprender a pensar, y la idea de partir de la zona de desarrollo próximo y los conocimientos de un estudiante, o grupo de estudiantes, para llegar a un dominio superior.

Así pues, como se aprecia en las figuras 1 y 2, la V de Gowin tiene dos bloques claros entre los que reparte los elementos: la *parte conceptual*, más teórica y que hace referencia al pensamiento, y la *parte metodológica*, más práctica y procesual, de hacer. El profesor es un mediador al mostrar y guiar a los estudiantes en el proceso de aprender a pensar, del dominio procedimental y la adquisición de conocimientos.

3.3. La resolución de minicasos

El minicaso es el resumen básico de un caso en el que se especifican los elementos fundamentales para comprender un problema específico dentro del ámbito escolar. A continuación, exponemos un ejemplo de lo que definimos como minicaso para su mejor comprensión:

Rafael es un niño de 11 años que está diagnosticado de Síndrome de Asperger. Está escolarizado en la modalidad de integración, por lo que, acude a clases con niños de su edad con desarrollo típico. Un compañero llamado Dani se mete mucho con Rafa, a veces incluso le pega. Esta situación lleva bastante tiempo sucediendo, pero ninguno de los demás compañeros ha informado porque tienen miedo de que les llamen "chivatos".

Preguntas:

¿De qué forma se podría abordar esta situación? ¿Qué posibles soluciones se podría plantear al profesorado y al centro para que no se repita esta situación?

No obstante, seguimos manteniendo la filosofía de Barrows (1986) de usar problemas como modo principal del objeto de nuestras disciplinas y del aprendizaje de conocimientos, además de, el aprendizaje en grupos centrado en el alumno y el uso de un problema real como base para la motivación y el aprendizaje. Como el método de casos está considerado dentro de las didácticas innovadoras como una manera de abordar el pensamiento crítico y científico, favorecedor de la formulación de preguntas, hipótesis y la toma de decisiones (Villarreal y Landeta, 2010) queremos respetar esta filosofía con el abordaje de minicasos. Este sistema se muestra como el complemento ideal para la metodología de la V de Gowin, en la que se incluyen también estos elementos, pero además esta experiencia y, concretamente, los minicasos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en grupo y desde un estilo multidisciplinar (Galindo, Estrada, y Olivares, 2018).

Los minicasos que planteamos incluyen problemas concretos de la realidad de los centros educativos y dilemas, pero en el proceso de resolución los estudiantes deben buscar y descubrir las estrategias que los docentes deben aplicar en los casos propuestos, y en algunos de ellos incluso se plantean los dilemas a los que los miembros de la comunidad educativa se enfrentan, como es la situación del descubrimiento de un hecho de maltrato o abuso. Los minicasos tienen recogidos los siguientes elementos: preguntas cortas de investigación, conceptos básicos de las tres asignaturas intercalados en la descripción de caso real, exposición básica de los hechos y la situación.

4. ¿Qué personas participan?

El número total de profesores implicados en esta experiencia de buenas prácticas es de 4 profesores titulares de las tres asignaturas implicadas en los dos grupos de estudiantes que participan en la experiencia. En el caso de Organización únicamente participa un profesor, sin embargo, en el caso de psicología de la educación participan los dos profesores que la imparten en cada grupo y en el caso de sociología sucede lo mismo, con la excepción que uno de los profesores es el mismo que imparte Organización.

El número de estudiantes está directamente relacionado con el número de matriculados en las asignaturas. En este curso escolar 2019/2020 se ha implicado a los dos grupos de 1º del Grado de Educación Primaria, siendo un total de 75 alumnos divididos en dos grupos de docencia, de los cuales 29 pertenecen al grupo bilingüe y 46 al grupo de castellano. Entre estos perfiles existen distinto alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), por lo que **esta experiencia también tiene un claro matiz inclusivo, ya que se han realizado grupos heterogéneos para trabajar su inclusión.**

5. Metodología

El enfoque metodológico implementado en esta experiencia tiene la peculiaridad de combinar distintas técnicas como la V de Gowin y la resolución de mini casos desde la construcción guiada del conocimiento.

La aplicación de estas técnicas y procedimientos se realiza en tres fases, una etapa de preparación y revisión, otra de implementación y, finalmente, la evaluación. Asimismo, cabe destacar que las fases se han podido realizar tanto en situación de un curso normal como en la situación de pandemia con el covid19, se sustituyen los momentos presenciales por enseñanza virtual equivalente. En nuestro caso reuniones en la plataforma TEAMS de Microsoft.

1º Fase de preparación y revisión.

La primera fase se llevó a cabo durante los meses de diciembre y enero. En esta, el profesorado revisó el horario académico, las características del alumnado, la rúbrica empleada y los resultados obtenidos del año anterior para realizar las pertinentes modificaciones al respecto. Es decir, se realizaron una serie de reuniones previas al comienzo de las asignaturas.

Los cambios clave generales para los estudiantes están directamente relacionados con las estrategias seguidas para el desarrollo de la experiencia, la evaluación y las revisiones académicas como, por ejemplo, el paso del programa antiplagio. (Ver figura 3)

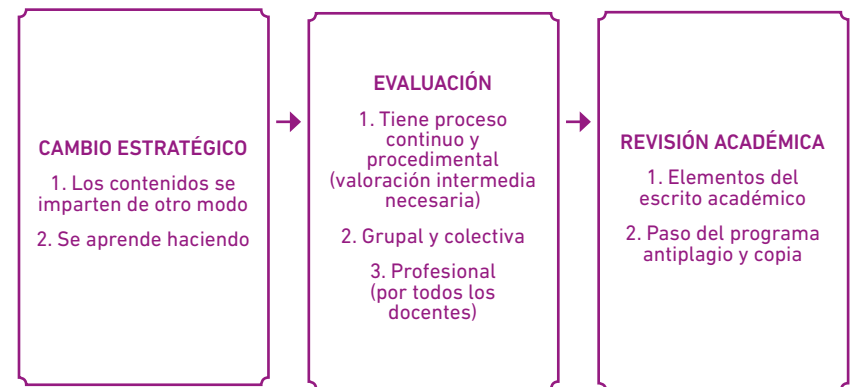


Figura 3. Elementos de cambio de los estudiantes respecto a las metodologías habituales.

Nota: figura de elaboración propia en la que se muestran los cambios estratégicos en la adquisición de competencias que se comunicaron a los estudiantes.

Dentro de esta fase, también se establecieron el número de mini casos a elaborar por cada docente implicado para tener una mayor diversidad de casos reales. De este modo, se realizó una reunión donde se seleccionaron los casos que se expondría al alumnado. A ambos grupos se les presentan los mismos casos. De esta manera, se elaboraron 9 mini casos basados en problemáticas reales que están sucediendo en los centros, como ya se ha señalado anteriormente.

Los casos, minicasos, están basados en la problemática y situaciones planteadas por maestros en ejercicio, equipos directivos de centros escolares y otros estudiantes egresados o compañeros de los profesores titulares que ejercen docencia en centros

educativos públicos, privados y concertados. Inicialmente partimos de 20 casos distintos de los que se seleccionaron 9 y se ajustaron a las características formales de nuestros mini casos. Estas son: Cortos (no más de 4 líneas), que concretaran los contenidos de las materias implicadas, que contengan las preguntas iniciales que los docentes consideran esenciales para comenzar a investigar el caso y cumpliendo con la premisa de la V de Gowin que parte de una pregunta y los elementos claves a revisar.

En esta misma fase y para poder cumplir con la parte teórica de la V de Gowin se acordó que en las ocho primeras semanas de clase el profesorado impartiría los conocimientos teóricos de cada asignatura y los propios de la V de Gowin para empezar a partir de la novena semana con la parte práctica de esta experiencia que requiere haber adquirido dichos conocimientos teóricos.

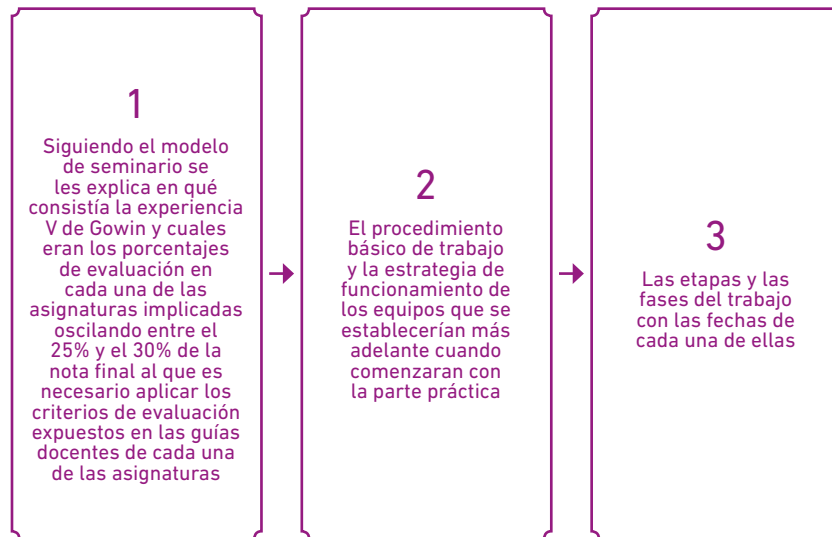


Figura 4 . Explicaciones para la primera sesión en el abordaje del trabajo en grupo

Nota: figura de elaboración propia en la que se explica a los estudiantes cómo abordar el trabajo en equipo y los procedimientos básicos que se seguirán, como las etapas y las fases.

2º Fase de implementación.

La segunda fase se desarrolla en un total de 5 semanas. Previo a la implementación de la parte práctica se realiza una sesión para recordarles la dinámica de la experiencia, se les facilita los apartados que valora la rúbrica con la que

serán evaluados tanto del trabajo como la presentación, se realiza la división de los grupos con un total de 5 o 6 miembros por cada uno de ellos (uno de los criterios establecidos fue que no superara este número debido a las ventajas que supone para la comunicación y el funcionamiento en grupos pequeños, tal y como expone Blanco, Caballero y De la Corte (2005), y la asignación de casos. En ambos momentos los alumnos se enfrentan a una elección de manera libre con quién quieren formar grupo, incluido el alumnado con NEAE, y qué caso quieren trabajar motivados por la curiosidad. No obstante, cuando dos grupos coinciden en elección del mismo caso, se realiza un sorteo a menos que tengan curiosidad o motivación por un segundo caso.

Durante todo este proceso práctico se han desarrollado los siguientes acontecimientos:

DESARROLLO DE LOS ACONTECIMIENTOS	
SE DISPUSO:	<ul style="list-style-type: none"> 12 horas a la semana de manera virtual en las cinco semanas que duraba la parte práctica. Se realizó una división de dos grandes grupos. Los grupos se conectaban al menos 6 horas a la semana con los docentes.
SE LES EXPLICÓ:	<ul style="list-style-type: none"> La idea de la corresponsabilidad y el trabajo conjunto. Que asumían la resolución del caso y que era imprescindible elaborar un trabajo escrito con unas características de trabajo de investigación. Los profesores titulares realizan un acompañamiento guiado en cada sesión donde se les facilita un feedback del trabajo.
SE GENERÓ:	<ul style="list-style-type: none"> Un canal en Team donde los tutores pueden observar la evolución del trabajo y donde los alumnos desarrollan el trabajo escrito y plantean las dudas.
SE SOLICITÓ A LOS ESTUDIANTES:	<ol style="list-style-type: none"> Un documento de compromiso donde plasmaban que se comprometían a asumir sus tareas, guiar, ayudar y cuidar el clima y las relaciones con su grupo de trabajo y exponer los objetivos semanales que pretendían alcanzar. Los roles esenciales para un buen funcionamiento del equipo. La tarea de tener que elaborar una presentación para mostrar a sus compañeros el trabajo y defenderlo.
SE LES FACILITÓ:	<ul style="list-style-type: none"> Un cuestionario de valoración intermedia para que cumplimentaran y reflexionaran acerca de cómo iba el progreso de sus trabajos y el profesorado tuviera un conocimiento más profundo de la organización de los grupos. La rúbrica con la que sería evaluado tanto el trabajo como la presentación un mes antes de la entrega del trabajo.

3ª fase de evaluación

Esta tercera fase se desarrolló durante la primera semana de mayo y destacan cuatro momentos y elementos señalados en la figura 6:

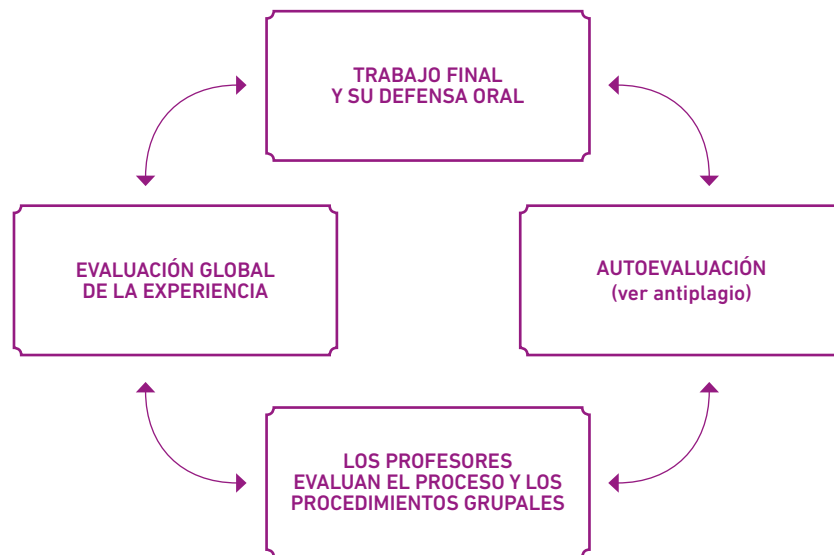


Figura 6. Elementos clave de la evaluación

Nota: en el gráfico de elaboración propia se plasman los 4 aspectos de la evaluación. Se analizaron los resultados finales por parte de estudiantes y profesores, pero también los procedimientos y procesos seguidos en los grupos de trabajo de los estudiantes. La exposición y defensa del trabajo es evaluada por los profesores y por todos los estudiantes ajenos al grupo que expone.

Otra de las mejoras introducidas en la experiencia, a nivel metodológico y evaluativo, es el tiempo de exposición empleado y la mejora de los ítems de la rúbrica empleada. En esta ocasión tuvieron un máximo de 20 minutos y, posteriormente, el alumnado que exponía se sometía a las preguntas por parte del profesorado sobre el trabajo y después a las preguntas que realizaban los compañeros a través de un formulario. Es importante mencionar que mientras que el profesorado realizaba las preguntas los compañeros cumplimentaban un cuestionario en la plataforma *Google forms* sobre la presentación

de sus compañeros. En este mismo cuestionario se habilitó un espacio donde podían exponer sus preguntas para que después fueran seleccionadas y leídas por los docentes y poder ser así resueltas. No obstante, cabe destacar que las preguntas del cuestionario, así como los resultados serán expuestos en el apartado de resultados.

Como se puede observar, la dinámica de la presentación del trabajo está enmarcada dentro de los actos académicos de índole de investigación, tales como los tribunales de TFG, TFM o incluso tesis doctorales. Se les dieron una serie de consejos previos sobre cómo hacer una buena presentación, usando a su vez una presentación del programa *genially*.

En relación con la autoevaluación, el alumnado cumplimentó, tras realizar la exposición, un cuestionario que deja entrever tanto la satisfacción de haber participado en la experiencia como el aprendizaje que han realizado y la nota que consideran haber alcanzado. Esto se realiza antes de que el profesorado les facilitara la nota del trabajo y la exposición. Asimismo, esta encuesta no solo nos permite conocer la percepción que tiene el propio alumnado sobre su aprendizaje sino también sobre la experiencia y qué cuestiones son susceptibles de mejora.

Por último, el profesorado realiza una reunión de evaluación para compartir las opiniones de la producción escrita, la presentación y la defensa del trabajo. De este modo, se ajustan criterios y se hace una media de la nota puesta por cada docente y teniendo en consideración la evaluación de los compañeros.

6. ¿Qué resultados estamos obteniendo?

Los resultados obtenidos de esta experiencia tanto el curso académico 2018/2019 como 2019/2020 son muy positivas, ya que en ambos cursos el porcentaje de satisfacción derivados de las encuestas oscilan entre un 8,5 y un 9 de puntuación media. Cabe destacar que esta encuesta fue realizada antes de facilitarles las notas del trabajo y la exposición para evitar estar influenciados por las mismas.

La encuesta de satisfacción para evaluar la experiencia consta de 15 ítems enfocados conocer distintas cuestiones que se expondrán a lo largo de los sucesivos párrafos y un apartado de respuesta libre para realizar las observaciones pertinentes para la mejora de la experiencia. Asimismo, fueron redactados en afirmativo para evitar confusiones y miden el grado de satisfacción tanto de la propuesta como del trabajo realizado a nivel grupal e individual, siendo 1 nada satisfecho y 10 muy satisfecho.

En cuanto a los ítems se dividen en 4 grandes bloques (ver figura 7)

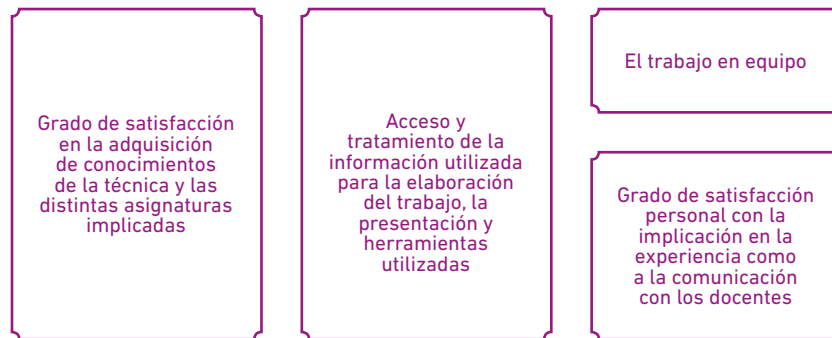


Figura 7. Bloques temáticos agrupados de la encuesta de satisfacción

Nota: en el gráfico se reflejan los 4 bloques en los que se clasificaron los ítems empleados en la encuesta de satisfacción para su elaboración.

Bajo este contexto, es importante señalar que los ítems de mayor puntuación y más significativos fueron los relacionados con la comunicación, con el trabajo en equipo, el uso de los recursos virtuales de enseñanza, la implicación en el proceso de investigación que este trabajo requería y el acceso y elaboración de la información como se refleja en la figura 8.

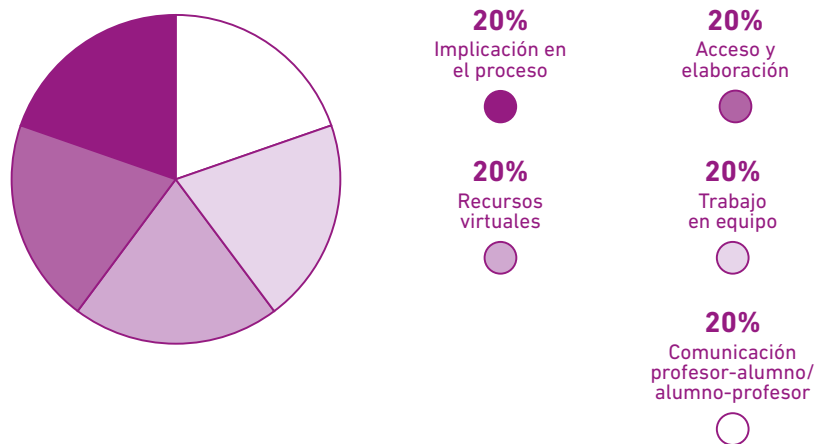


Figura 8. Resultados de 5 ítems de la encuesta de satisfacción.

Nota: En esta figura se observan los ítems más característicos que responden a los puntos fuertes del proceso de la experiencia.

Como se observa en la figura 8, podemos afirmar que esta metodología innovadora es altamente satisfactoria para el alumnado y así se ha evidenciado no solo en el análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios sino también de la calidad de los trabajos y las notas, ya que la mayoría de los trabajos obtuvieron la calificación de notable o sobresaliente y superaron con éxito el informe de los programas antiplagios cumpliendo con los parámetros establecidos en la rúbrica que incluían actitud y trabajo en equipo; aplicación, uso y manejo de los contenidos; análisis del problema; uso y manejo de la bibliografía y citas; presentación; conocimiento y comprensión de la temática y fluidez en la elaboración y expresión de ideas, especialmente en la presentación y respuestas realizadas tanto al profesorado como al alumnado.

7. Conclusiones

Con el procedimiento y las fases de este trabajo propuesto se adquieren las competencias recogidas en las distintas asignaturas como lo demuestra los resultados extraídos de las rúbricas, la encuesta de satisfacción y del proceso de evaluación.

La V de Gowin se muestra como una estrategia que favorece el seguimiento del proceso y análisis científico y, además, permite lograr que el alumnado vincule el conocimiento de las asignaturas implicadas.

La experiencia, al desarrollarse en grupo y dentro del misma aula, permite generar un espacio de intercambio y conocimiento veraz y fiable para la creación de nuevos conceptos, ideas y soluciones mediante la consulta de información, elaboración de la misma y el intercambio con el resto de los grupos en la sesión de presentaciones.

La participación en la evaluación y en el intercambio de materiales y contenidos durante la elaboración del trabajo permite el desarrollo de análisis y pensamiento crítico. Asimismo, el grado de satisfacción alcanzado permite confirmar que las estrategias y el método constructivo seguido es favorecedor del clima de grupo que redundará en un mejor estilo de aprendizaje.

El espacio de presentación y defensa del trabajo permite el desarrollo de las capacidades de expresión oral y la participación en debates científicos donde el alumnado demuestra tanto los conocimientos adquiridos como los procedimientos y la búsqueda en bases de datos seguidos.

Además, podemos señalar que las tareas encomendadas a los estudiantes:

- Se adapta perfectamente a modalidades online como se ha podido comprobar por el confinamiento.
- Es altamente satisfactorio para el alumnado.
- Se puede considerar una buena práctica porque cumple con los estándares de buenas prácticas además de ser innovadora.
- Supone una alta exigencia al alumnado que se enfrenta por primera vez a un trabajo de investigación con una metodología concreta.
- Es un ejemplo de buena práctica extrapolable a cualquier otro ámbito y asignaturas.

Como conclusión general final podemos afirmar que los estudiantes son capaces de resolver los casos reales que se les proponen utilizando correctamente la técnica de la V de Gowin y los pasos y elementos de una investigación de una manera muy satisfactoria para todos los participantes, docentes y estudiantes. No obstante, existen alguna serie de limitaciones, pero sin lugar a dudas la más significativa es las dificultades comunicativas a las que se enfrenta el alumnado y en la que el profesorado debe facilitar herramientas para que puedan alcanzar una buena comunicación.

REFERENCIAS

BIBLIO GRÁFICAS

Introducción

Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des «BonnesPratiques» en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet*. Bureau International d'Éducation. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/HIV_and_AIDS/publications/abdoulaye.pdf

Agencia andaluza de evaluación educativa (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Junta de Andalucía. <http://www.ub.edu/obipd/guia-de-buenas-practicas-docentes/>

Flecha, R y Molina, S. (2015) Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Revista avances en supervisión educativa*. 23 <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>

Fundación CEPAIM. Convivencia y cohesión social (2014). *Herramientas para la cohesión social. Un proceso de reflexión y sistematización entre buenas prácticas en acción comunitaria intercultural de España y Portugal*. Fundación CEPAIM. <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2015/02/Guia-Cepaim-Herramientas-Cohe-si%C3%B3n-Social.pdf>

Observatorio internacional de la democracia participativa (2015). *IX edición de la distinción OIDP "Buena práctica en participación ciudadana impulsada desde los gobiernos locales"*. Congreso OIDP, Barcelona, España. <https://www.oidp.net/docs/repo/doc19.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (2003). *Directrices sobre buenas prácticas: identificación, análisis, estructuración, difusión y aplicación*. Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil. Ginebra: OIT. http://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_11553/lang--es/index.htm

Sánchez Casabón, A.I, Agustín Lacruz, M^a.C., Velasco de la Peña, E., Gay Molins, P., Orea Orea, L., y Salvador Oliván, J.a. (2008) Diseño y redacción de un código de buenas prácticas docentes para el título de Grado en Información y Documentación. En J. A. Frías Montoya, y C. Travieso Rodríguez (ed.) *III Encuentro Ibérico de Docentes e Investigadores en Información y Documentación* (135, pp. 181-190) Ediciones Universidad de Salamanca

UNESCO (2003). Best practices. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

World Health Organization (2010). *Framework for action on interpro-fessional education and collaborative practice*. WorldHealth Organization. https://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/

Bloque 1: Dando voz a los estudiantes

Capítulo 1: Tertulias dialógicas como práctica educativa de éxito

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419180003>

Alonso, M. J., Arandia, M., y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: Avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-7.

Alumnos de la escuela Barbiana (1986) *Carta a una maestra*. Itmo.

Arandia, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18 (2), 59-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27418205>

Arandia, M.; Alonso-Olea, M.J., y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 352, 309-329.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.

Bauman, Z. (2007) *Tiempos líquidos*. Tusquets.

Bauman, Z. (2011) *Daños colaterales*. Fondo de cultura económica.

Bawden, R. (2008). *El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización*. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7967?locale-attribute=es>

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza.

Fernández Fernández, R. (2016, noviembre). Dialogic Talks: A Transactional-based Tool to Enhance Communication and Literacy Awareness in Pre-service CLIL Teacher Training. *III Congreso Internacional sobre Educación Bilingüe en un mundo globalizado. Del conocimiento a la Práctica*. Instituto Franklin, Universidad de Alcalá.

Fernández Fernández, R. (2018, mayo). Promoting good literacy practices using dialogic talks in CLIL primary teacher education. *Conference on Quality of Bilingual Programs in Higher Education*. Universidad de Huelva, Huelva.

Fernández Fernández, R. (2018). Dialogic Talks: A treasure chest in the English classroom. *The Teacher (Poland)*, 161, 57-59.

Flecha, R, y Molina, S. (2015) Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Revista avances en supervisión educativa*. 23 <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>

Foncillas, M., y Laorden, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3 (3), 244–268. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.16>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 21ª Ed. Siglo XXI Ediciones

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Ciencia.

Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113–118. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

Flecha, J.R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1,(1), 11-20.

Gabaldón Estevan, D., Obiol I Francés, S., Beltrán Llavador, J., y Benedito Casanova, A. (2016). Tertulias Dialógicas en el Grado de Magisterio. En In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4377>

García, L.B., González, A.M., y Cuevas, A.R. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 19, 137-161

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Taurus.

Includ-Ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. MECD.

Martínez, I., Arandía, M. T., Alonso, M. J., Del Castillo, L., Zarandona, E., y Rekalde, I. (2011). Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. *Investigación en la escuela*, 75, 101-113. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i75.08>

Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., & Wei, L. (2018). Quality Talk: Developing Students' Discourse to Promote High-level Comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113-1160. <https://doi.org/10.3102/0002831218771303>

Ramis, M., y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239-252. Recuperado de: <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/818/690>

Rekalde, I., Alonso-Oliva, M.J., Arandía, M., Martínez Domínguez, I. y Zarandona, E. (2014). Las tertulias dialógicas en los procesos de enseñanza universitaria. *Revistas de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 7 (3), 155-172. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/379>

Roca Campos, E., y Campos, E. R. (2016). Formación dialógica del profesorado: Reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros*, 367, 11–16. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002>

Svendsen, B. (2016). Teachers experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313-328. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149512>

Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Capítulo 2: Competencia oral: Charlas CUCC

Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan.

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.

Bayet, J. (1975). *Literatura latina*. Ariel.

Bateson, G. (1965). *Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría*. Paidós.

Bouzas, A. (2013) ¿Puede cualquiera hablar bien en público? Requisitos para ser un buen orador. En, J. A. Obarrio, y A. Masferrer (Eds.). *Expresión Oral y Proceso de Aprendizaje. La Importancia de la Oratoria en el ámbito universitario* (pp. 69-76). Dykinson.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Chomsky, N. (2002). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.

De Miguel, M. (Coord.) (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.

Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares, A. (2019). La enseñanza y evaluación de la competencia oral como competencia genérica en Educación Superior. En, Roig-Vila, R. (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza*

Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas (pp. 173-183). Octaedro

González de Maura, V. (2006) La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de Educación*, 8, 175-187. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>

Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143977/1/GOÑI_El%20Espacio%20Europeo%20de%20Educación%20Superior_p.pdf

Gràcia, M., Jarque, M. J., Murià, M. A., y Rouaz, K. (2019). La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Multidisciplinary Journal of School Education*, (16), 103-125. <http://dx.doi.org/10.14632/mjse.2019.16.103>

Hall, S. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Centre for Cultural Studies.

Jakobson, R. (1966). *Fundamentos del lenguaje*. Pluma.

Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal*. Paidós.

Lesky, A. (2009). *Historia de la literatura griega*. Gredos.

López, C.; Benedito, V., y León, M. J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22.: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>

López Eire, A. (2000). *Esencia y objeto de la retórica*. Salamanca. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

Maldonado, H. (1998). *Manual de comunicación oral*. Longman.

Martínez Clares, P., y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20194>

Obarrio, J. A., y Masferrer, A. (Eds.) (2013) *Expresión Oral y Proceso de Aprendizaje. La Importancia de la Oratoria en el ámbito universitario*. Dykinson.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. AKAL.

Proyecto Tuning (2006) *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Publicaciones de

la Universidad de Deusto. https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. <https://www.rae.es>.

Ricci Bitti, E., y Cortesi, S. (1980). Comportamiento no verbal y comunicación. Gustavo Gili.

Sapir, E. (1954). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. Fondo de cultura económica.

Zabala, A., y Aranau, L. (2007) 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabalza Beraza, M. A., y Lodeiro Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

Capítulo 3: El diario reflexivo como herramienta de evaluación del aprendizaje

Aguilar, C. (2005). *Diarios dialógicos. Cuadernos de bitácora*. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/54946>

Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 171-196. <https://doi.org/10.1080/13540600220127368>

Barry, P. y O'Callaghan, C. (2008). Reflexive Journal Writing. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17 (1), 55-66. <https://doi.org/10.1080/08098130809478196>

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Morata.

Canabal, C. y Gómez, M. (coords.) (2013). *Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras. La interdisciplinariedad como punto de partida*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7.

Cowan, J., & Westwood, J. (2006). Collaborative and reflective professional development. *Active Learning in Higher Education*, 7 (1), 63-71. <https://doi.org/10.1177/1469787406061149>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.

Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 195-222. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00055-4)

Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2003). *Journal writing in experiential education: Possibilities, problems, and recommendations*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479358).

Escudero Escorza, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Epp, S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: a literature review. *International journal of nursing studies*, 45(9), 1379-1388. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.01.006>

Falcó, J.M. (2016). Un diario de aprendizaje como instrumento de evaluación formativa en el Máster en Profesorado. En Marco, J. L. A. (Coord.). *Buenas prácticas: en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2015*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.

Galindo Merino, M.M. (2007). *Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas*. Actas del VI Congreso de Lingüística General. Universidad de Alicante.

Gerver, R. (2013). *Crear hoy la escuela del mañana*. Ediciones SM.

González Maura, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3822663>

Greiman, B., y Covington, H. (2007). Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, Journal Writing Outcomes, and Journal Structure. *Career and Technical Education Research*, 32, 115-139. <https://doi.org/10.5328/CTER32.2.115>

Jiménez Raya, M. (1994): El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Resla*, 10, 121-135.

Lora López, P., Zafra Fernández, J.L., Coronado Carvajal, P., y Vacas Díaz, C. (2008). Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instru-

mento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería. *Enfermería Global*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.6018/eglobal.7.1.1351>

López Rodrigo, M., Cardó Vila, G., Moreno Poyato, A.R. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, 9 (2), 147 - 162. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6165>

Ledet, L., Esparza, C.K., & Peloquin, S.M. (2005). The conceptualization, formative evaluation, and design of a process for student professional development. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 59 (4), 457-466. <https://doi.org/10.5014/ajot.59.4.457>

Porto, M. (2008). Learning Diaries in the English as a Foreign Language Classroom: A Tool for Accessing Learners' Perceptions of Lessons and Developing Learner Autonomy and Reflection. *Foreign Language Annals*, 40, 672 - 696. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02887.x>.

Prawat, R.S. (1989): Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-42. <https://doi.org/10.3102/00346543059001001>

Román, M. y Diez, E. (2000). *Aprendizaje y Curriculum*. Novedades Educativas.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.

Webb, P. T. (1999, February). *The use of language in reflective teaching: Implications for self-understanding*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C.

Bloque 2: Aprendiendo juntos. Interdisciplinariedad y aprendizaje compartido

Capítulo 4: Experiencia de intergrado: Compartiendo Conocimientos entre futuros maestros y educadores sociales.

Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des «BonnesPratiques» en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet*. Bureau International d'Éducation. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/HIV_and_AIDS/publications/abdoulaye.pdf

Agencia andaluza de evaluación educativa (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Junta de Andalucía. <http://www.ub.edu/obipd/guia-de-buenas-practicas-docentes/>

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y Wesr, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea.

Arbea, L., Beitia, G., Vidaurreta, M., Rodríguez, C., Marcos, B., Sola, L., Díez, N. y La Rosa-Salas, V. (2020). La educación interprofesional en la universidad: retos y oportunidades. [en prensa]. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.edu-med.2020.06.008>

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo Educativo*. Ediciones Aljibe.

Carranza, G., Casas, V. y Díaz Hernández, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista*. Polvo de GIS: Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/polvo-de-gis/230-buenas-practicas-docentes-y-estrategias-de-ensenanza-en-la-universidad-una-visio-n-constructivista>

Coll, C. (2002) Lenguaje, actividad y discurso en el aula. en C. Coll, J. Palacios y A. Marsechi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (II, pp. 387-414) Alianza.

Fundación CEPAIM. Convivencia y cohesión social (2014). *Herramientas para la cohesión social. Un proceso de reflexión y sistematización entre buenas prácticas en acción comunitaria intercultural de España y Portugal*. Fundación CEPAIM. <http://cepaim.org/wp-content/uploads/2015/02/Guia-Cepaim-Herramientas-Cohe-si%C3%B3n-Social.pdf>

Galán, B. (2019). Buenas prácticas en el instituto superior de formación docente salomé ureña: Una apuesta por la calidad educativa. *Ciencia Y Educación*, 3(2), 49-50. <https://10.22206/cyed.2019.v3i2.pp49-50>

González Pascual, J. L., Cuesta Rubio, N., Sanz Pozo, B., González Sanz, P., López Romero, A., Muñoz Balsa, M. J., Icaran, E. y Beunza, J. J. (2019). Educación interprofesional a través de la atención domiciliaria: experiencia tras 2 años de implementación en los grados de Medicina y Enfermería de la Universidad Europea de Madrid. *Educación médica*, 20(1), 2-7. <https://doi.org/10.1016/j.edu-med.2018.01.001>

Gómez-Clavel, J.F., Jiménez-Martínez, C.A, Pineda-Olvera, J., Novales-Castro X.J., Jiménez-Martínez, M., Duhart-Hernández, M.G.; Muñoz-Maldonado, S. I. y Amato, D. (2018). Educación para la formación de equipos interprofesionales de atención a la salud. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21,(2) 386-398. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/65280/>

McLaren, H. & Kenny, P. (2015) "Motivating change from lecture-tutorial modes to less traditional forms of teaching". *Australian Universities Review*, 57(1) 26-33. https://issuu.com/nteu/docs/aur_57-01

Nuthall, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula en J. B. Bidle, T. Good y I. F. Goodson (Ed), *La enseñanza y los profesores* (2, pp.19-114). Paidós

Observatorio internacional de la democracia participativa (2015). *IX edición de la distinción OIDP "Buena práctica en participación ciudadana impulsada desde los gobiernos locales"*. Congreso OIDP, Barcelona, España. <https://www.oidp.net/docs/repo/doc19.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (2003). *Directrices sobre buenas prácticas: identificación, análisis, estructuración, difusión y aplicación*. Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil. Ginebra: OIT. http://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_11553/lang--es/index.htm

Ortega Esteban, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 42, 11-31. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/issue/view/19>

Pimienta, J. H. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. Pearson Educación.

Rekalde Rodríguez, I., Martínez Domínguez, B., y Marko Juanikorena, J.I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social de la UPV/EHU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3) 209-237. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6021>

Saavedra Macías, F.J., Bascón Díaz M.J., Prados Gallardo, M.M. y Sabuco i Cantó, A. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. *Formación del profesorado*, 17(1), 201-220. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41553>

Sánchez Casabón, A.I, Agustín Lacruz, M^a.C., Velasco de la Peña, E., Gay Molins, P., Orea Orea,

L., y Salvador Oliván, J.A. (2008) Diseño y redacción de un código de buenas prácticas docentes para el título de Grado en Información y Documentación en J. A. Frías Montoya y C. Travieso Rodríguez (ed.) *III Encuentro Ibérico de Docentes e In-*

investigadores en Información y Documentación (135, pp. 181-190) Ediciones Universidad de Salamanca.

Tamayo M, Besoain-Saldaña A, Aguirre M, y Leiva J. (2017) Trabajo en equipo: relevancia e interdependencia de la educación interprofesional. *Revista de Saúde Pública*, 51(39) 1-10. <https://doi.org/10.1590/s1518-8787.2017051006816>

UNESCO (2003). Best practices. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

World Health Organization (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. WorldHealth Organization. https://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/

Zabalza, A. (2001). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo profesional*. Narcea

Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

Capítulo 5: Experiencia V de Gowin

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>

Blanco, A., Caballero, A., y De la Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Pearson.

Clares, P. M., y Morga, Y. N. G. (2019). The student's stance on transversal competencies: A multivariable analysis [Article]. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 71(4), 65-85. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68130>

Folch, C., Capdevila, R., y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.743>

Galindo, M. A. M., Estrada, D. G. C., y Olivares, S. L. (2018). Método de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de turismo. *Ciencia, docencia y tecnología*, 29(57 nov-abr), 88-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673280>

Mercer, N. (1998). *Construcción Guiada del Conocimiento*. Paidós.

Montealegre, C. A. (2016). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las*

ciencias. Universidad de Ibagué. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibalcala/detail.action?docID=4626965>

Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinarité: Manifeste. In Collection (Ed.), *Transdisciplinarité*. Editions du Rocher. <https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>

Novak, J. D., Gowin, D. B., y Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Prendes, M., y Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 33. <http://hdl.handle.net/11162/147563>

Santrock, J. W. (2009). *Educational psychology* (4th ed.). McGraw-Hill. Contributor biographical information <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0909/2009294104-b.html>

Soto, B. D. G., y Vallori, A. B. (2011). UVE de Gowin instrumento metacognitivo para un aprendizaje significativo basado en competencias. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 51-62. <https://redined.meecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97908/guardianballester.pdf?>

Vázquez, P. J. P., y Lladosa, L. E. V. (2013). The contribution of higher education to the development of innovation-related competences: A graduates' view [Article]. *Revista de Educación*(361), 429-455. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-228>

Villarreal, O., y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741/274119490001>

Walker, A., y Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 3(1),6. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1061>

