

María José Martínez Segura  
Antonia Cascales Martínez  
Francisca José Serrano Pastor  
(coords.)

# Innovación y docencia: **evidencia de buenas prácticas**



María José Martínez Segura  
Antonia Cascales Martínez  
Francisca José Serrano Pastor  
(coords.)

# Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas

**Octaedro**  **Editorial**

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas*

Primera edición: noviembre de 2024

© María José Martínez Segura, Antonia Cascales Martínez, , Francisca José Serrano Pastor (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-31-8

Figuras y tablas: elaboración propia de los autores de los capítulos respectivos

Realización y diseño: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*



# Sumario

Prólogo .....	7
ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ	

## I. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. Fundamentos e indicaciones prácticas sobre la transferencia de la formación permanente del profesorado de enseñanzas obligatorias. ....	11
MARCIAL TOMAS PAMIES BERENGUER	

## II. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

2. Diseño de situaciones de aprendizaje para la buena práctica educativa en Educación Infantil. ....	27
AINOA ESCRIBANO-MIRALLES	

3. «¿De dónde venimos?» Situación de Aprendizaje en Educación Infantil basada en las relaciones abuelos-nietos .....	41
MARÍA CLEMENTE GONZÁLEZ	

4. Programa COLE (Conciencia Fonológica-Lectoescritura) para escolares de Educación Infantil 5 años .....	57
RUTH TRISTÁN SARMIENTO	

## III. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

5. La evaluación competencial, enclave de buenas prácticas docentes en los deberes escolares .....	81
ISABEL MARÍA GARCÍA-GARCÍA	

6. La riqueza educativa de las figuras de abuelidad en las aulas de Educación Primaria .....	93
ANA MARÍA MONTESINOS-NAVARRO	

#### IV. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

7. Innovación en educación para el desarrollo de competencias emprendedoras: orientación y acción tutorial a través de NOOC en Educación Secundaria .....	107
ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ	
8. Innovación docente y evaluación formativa en la elaboración de TFG en Educación Superior: el papel de la tutoría .....	121
MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-SEGURA , PEDRO LUIS DE HOYOS MARTÍNEZ	
9. La interculturalidad musical .....	135
PATRICIO FUENTES PÉREZ, FRANCISCA JOSÉ SERRANO PASTOR	
10. Innovación en educación para el desarrollo de competencias emprendedoras: diseño de <i>apps</i> para la orientación y acción tutorial .....	151
MARÍA ÁNGELES GOMARIZ VICENTE, ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ	

#### V. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL

11. Estación de salida: ávida de buenas prácticas en la educación no formal .....	163
ILUMINADA ABELLÁN MARTÍNEZ	

# Prólogo

ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ

En el panorama educativo actual, caracterizado por una acelerada caducidad de conocimientos y prácticas, la innovación emerge como una respuesta esencial a la quimérica obsolescencia educativa. *Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas* surge como una contribución crítica a este esfuerzo, ofreciendo una exploración exhaustiva de prácticas pedagógicas vanguardistas que invitan a los docentes a replantear y revitalizar sus enfoques.

Este libro se plantea como un estímulo decisivo para aquellos inmersos tanto en la docencia como en la gestión educativa. Está dirigido a docentes y a un espectro más amplio de lectores, incluyendo alumnado, familias, gestores de la administración educativa y legisladores, todos actores clave en el sistema educativo. Cada grupo encontrará en esta obra herramientas y perspectivas valiosas para comprender y participar activamente en el reajuste de la educación.

Esta obra se inicia con un capítulo cardinal que pone de relieve la importancia de la transferencia de la formación continua para el profesorado de enseñanzas obligatorias, proponiendo un marco para integrar las innovaciones en el desarrollo profesional de los docentes. Esta sección establece una base sólida para comprender cómo las acciones formativas pueden y deben evolucionar para mantener su relevancia.

Aborda una investigación meticulosa de un proyecto innovador en Educación Infantil, donde se explora el potencial educativo de las dinámicas intergeneracionales, y se presenta un modelo para el aprovechamiento de las relaciones abuelos-nietos en el proceso de aprendizaje. Poniendo en valor cómo las prácticas pedagógicas pueden beneficiarse de la inclusión de la comunidad y el entorno familiar en la experiencia educativa. Continúa, plantando una mirada crítica a la estructura y el diseño de las situaciones de aprendizaje en Educación Infantil, proporcionando

una guía práctica para la creación de entornos que promuevan la comprensión del mundo. Aquí, el libro destaca las herramientas pedagógicas esenciales para la creación de un espacio de aprendizaje que sea a la vez inclusivo y estimulante. Siguiendo en la misma etapa, describe el Programa COLE que profundiza en la relación entre la conciencia fonológica y la lectoescritura en estudiantes de 5 años, ofreciendo una visión detallada de las estrategias didácticas exitosas y su impacto en el desarrollo lingüístico temprano.

Al adentrarse en el contexto de la Educación Primaria, pone de relieve las buenas prácticas docentes acometiendo la colaboración entre generaciones, mostrando cómo la inclusión de las experiencias de los más veteranos puede enriquecer de manera sustancial el currículo escolar, fomentando así el aprendizaje enriquecido por la diversidad de edades y el respeto intergeneracional. La evaluación competencial se presenta como un eje decisivo, especialmente en lo que respecta a la asignación y el propósito de los deberes escolares. En este manual se analiza la implementación de prácticas de evaluación que se alinean con un enfoque basado en competencias y cómo estas influyen en la experiencia educativa global del alumnado.

Deteniéndose en Educación Superior, expone intervenciones enfocadas en fomentar el espíritu emprendedor, tales como creación de aplicaciones móviles y el diseño e implantación de NOOC para enriquecer la orientación y acción tutorial, herramientas clave tanto para profesionales de la orientación educativa como para completar la formación inicial de los futuros orientadores. En este ámbito, la educación intercultural también tiene su espacio en Educación Superior y, en este caso, utiliza como medio la música, para la integración y el intercambio de diferentes tradiciones musicales y culturas en un contexto global. Además, se aborda cómo las prácticas de evaluación formativa son decisivas en el desarrollo de Trabajos de Fin de Grado (TFG), subrayando la relevancia de la tutoría académica en el ámbito universitario.

Concluye con una reflexión sobre buenas prácticas en el ámbito no formal, donde reconoce y valora la diversidad de entornos en los cuales se produce el aprendizaje, y subraya la importancia de adoptar enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos fuera de los espacios educativos tradicionales.

*Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas* es, por lo tanto, una obra esencial para quienes buscan comprender y aplicar principios de innovación pedagógica en una variedad de contextos educativos. Invita a un compromiso renovado con la reflexión crítica y el desarrollo de prácticas docentes que están en consonancia con los desafíos del presente y prepara para prosperar en un futuro dinámico y cambiante. Bienvenido a este punto de encuentro, en el que se usan elementos pedagógicos variados, que integran presente y futuro para lograr la vanguardia pedagógica.



**FORMACIÓN  
PERMANENTE  
DEL PROFESORADO**



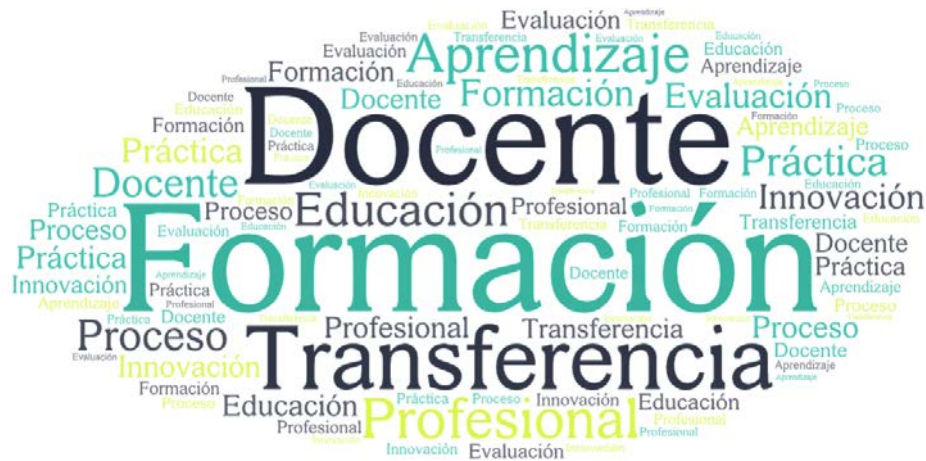
1

# Fundamentos e indicaciones prácticas sobre la transferencia de la formación permanente del profesorado de enseñanzas obligatorias

MARCIAL TOMAS PAMIES BERENGUER

Universidad de Murcia

[marcial.pamies@um.es](mailto:marcial.pamies@um.es)



## Introducción

Desde un punto de vista general, el desarrollo profesional del docente se encuentra ligado al proceso de aprendizaje continuo, que realizamos de forma voluntaria, con la finalidad de mejorar nuestra práctica profesional (Ramos-Rodríguez et al., 2021). En este contexto, la lectura de cualquier capítulo de este monográfico, asumiendo que se realiza con la intención de adquirir nuevos aprendizajes, mejorar nuestras habilidades a la hora de incorporar la innovación pedagógica en el aula o de producir un cambio en nuestra actitud hacia las relaciones, los condicionantes o las limitaciones a las que nos enfrentamos en nuestro entorno de trabajo, bien podría considerarse como una actividad de formación continua que quedaría perfectamente enmarcada dentro de nuestro desarrollo profesional docente. De este modo, las

estrategias de desarrollo profesional que se contemplan en este capítulo incluyen, por un lado, las actividades de formación continua tradicionales, realizadas en un entorno formativo dedicado (aula física o virtual, laboratorios, centro de trabajo...), las desarrolladas en un periodo de tiempo prefijado, destinadas a un colectivo de participantes específico y que pueden contar con la participación de formadores o tutores, y, por otro, todas aquellas acciones que el docente realiza, tanto fuera como dentro de su contexto laboral, con la intención de mejorar su práctica. Esta agregación de estrategias formativas nos permite identificar grupos de acciones que presentan una coherencia común que son configuradas por el docente para crear itinerarios personales de aprendizaje (Dutton, 2018; Poell, 2017; Poell et al., 2018).

A modo de ejemplo del concepto de itinerario personal de aprendizaje, que el lector podrá generalizar a otros contextos educativos, consideremos la realización de curso de formación continua con un formato presencial de treinta horas de duración, destinado a docentes de Educación Primaria, sobre metodologías que ayuden a mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado. A su conclusión, un participante dedica un tiempo a la lectura de varias de las referencias que fueron aportadas por los ponentes u obtenidas mediante una búsqueda de información sobre la temática en cuestión. Tras esta lectura, decide poner en marcha una experiencia en un aula de 1º de Educación Primaria para tratar de mejorar la competencia lectora de su alumnado. Una vez desarrollada y evaluados los resultados, forma un grupo de docentes para solicitar el desarrollo de un proyecto de innovación educativa que les permita extender la experiencia a toda la etapa de Educación Primaria. Este segmento de itinerario personal de aprendizaje incorpora la participación en actividades recogidas en programas de formación ofertadas por entidades formadoras externas (curso de formación), actividades de formación individual que realiza fuera del entorno de trabajo (lectura de material formativo), actividades de formación individual que realiza en el contexto del aula (experimenta y evalúa los resultados obtenidos en su práctica) y actividades de formación conjunta con otros miembros del mismo claustro de profesores (ejecutan un proyecto de innovación educativa). Todas estas actividades comparten una coherencia en términos del objetivo general, aunque difieran en su tipología e implementación.

El esfuerzo y la dedicación del profesorado para mejorar su desarrollo profesional mediante la configuración y ejecución de itinerarios personales de aprendizaje, que se ajusten a las necesidades formativas en su práctica docente, o el realizado por las Administraciones Educativas para configurar ofertas formativa que permita afrontar los retos que plantean los cambios estratégicos a los que se someten los Sistemas Educativos, debe tener un impacto positivo en la forma en la que el docente realiza sus funciones, que permita evaluar la eficacia de la secuencia de actividades desplegadas (Azpillaga et al., 2021; Thurlings y den-Brok, 2017). A pesar del consenso existente sobre la utilidad de las acciones formativas a la hora de adaptarse a los cambios sufridos por las organizaciones, o para incorporar la innovación en sus procesos (Alliaud, 2018; Bragg et al., 2021; Quintero et al., 2018), los resultados de



la evaluación de su impacto en las organizaciones no han arrojado la suficiente evidencia empírica como para poder extraer conclusiones de carácter general (Barriga et al., 2018; Parra-Robledo y Ruiz-Bueno, 2020; Sinclair et al., 2021). Esta ausencia de evidencias generalizables se debe, en cierta medida, a la disparidad de modelos de evaluación que se han empleado en la investigación sobre los programas de formación continua del profesorado. Sin entrar en detalles sobre los paradigmas, ramas, métodos y usos propios de la teoría de la evaluación, la figura 1.1 muestra algunos de los modelos de evaluación de programas formativos más destacados. El lector interesado sobre las particularidades de la teoría de la evaluación encontrará de gran interés la lectura de Mertens y Wilson (2019).

Independientemente del modelo de evaluación utilizado, la eficacia de la formación está íntimamente relacionada con la capacidad para generalizar los aprendizajes, destrezas o actitudes desarrollados durante el proceso formativo al entorno laboral. Así, el proceso mediante el cual el docente realiza dicha generalización merece una atención primordial ya que configura un paso necesario y precursor para conseguir la eficacia de los programas formativos (Baldwin et al., 2017; Botke et al., 2018; Ford et al., 2018; Brion, 2020). El conocimiento de los elementos principales que configuran el proceso de generalización, los factores que lo condicionan y sus efectos proporcionan una información relevante para el profesorado a la hora de plantear la mejor estrategia para incorporar aprendizajes derivadas de la formación a su práctica docente cotidiana.

## **1.1. La transferencia de la formación permanente del profesorado**

Considerando el modelo de evaluación de programas formativos de Kirkpatrick, la transferencia de la formación permanente, entendida como el grado en el que los participantes en las actividades formativas incorporan y mantienen en el tiempo los aprendizajes, actitudes y habilidades desarrolladas en el contexto formativo a las dinámicas propias de su puesto de trabajo (Baldwin y Ford, 1988), se ubica en el nivel de comportamiento donde se evalúa la capacidad de los participantes para utilizar los aprendizajes de la formación para transformar los procesos de operación de su puesto de trabajo en las organizaciones, proporcionando una cota superior para la evaluación de la eficacia de los planes formativos.

Es importante destacar las dos características que determinan el concepto de transferencia de la formación permanente: la aplicación de los aprendizajes al entorno laboral y el mantenimiento a lo largo del tiempo de dicha aplicación. Desde un punto de vista práctico, el realizar una aplicación en el aula de carácter puntual de alguno de los aprendizajes desarrollados en una acción formativa no puede considerarse como transferencia ya que no obedece a una generalización en la que dichos aprendizajes se incorporan a nuestros modos de actuación ordinarios.

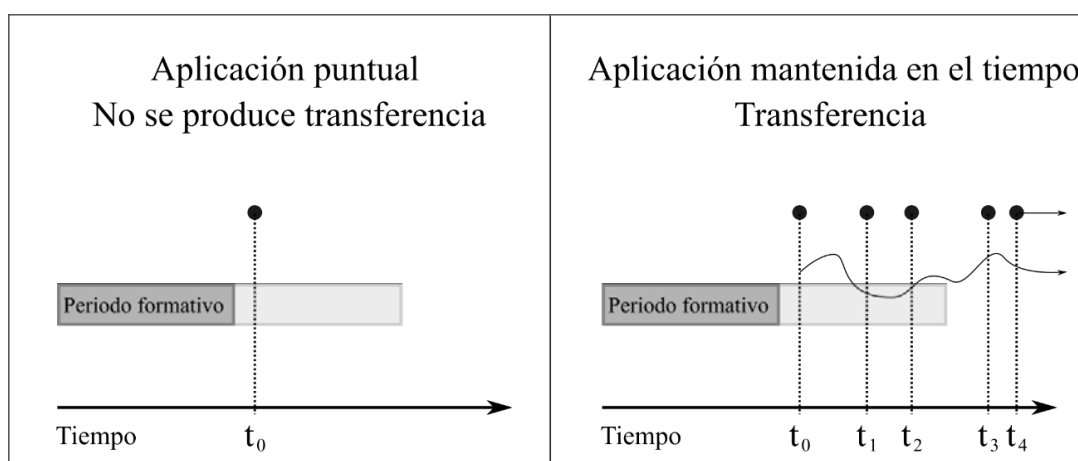
**Figura 1.1.** Descripción de modelos teóricos para la evaluación de los programas de formación más destacados

MODELO/REFERENCIA	DESCRIPCIÓN
<p>Modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick Kirkpatrick y Kirkpatrick, (2006)</p>	<p>Plantea la evaluación de los programas formativos mediante una jerarquía de cuatro niveles:  <i>Reacciones de los participantes:</i> se evalúa la percepción de los participantes sobre el desarrollo del programa formativo (interés, relevancia, diseño, desarrollo...).  <i>Aprendizajes:</i> se evalúan los conocimientos, habilidades o actitudes desarrollados por los participantes durante el programa de formación.  <i>Comportamiento:</i> se evalúan los cambios que se producen en el entorno de trabajo una vez concluido el programa formativo.  <i>Resultados:</i> se evalúa el impacto en la organización del desarrollo del programa formativo en términos de su eficacia.</p>
<p>Retorno de la inversión (ROI) Phillips, (2003)</p>	<p>En esta propuesta, se extiende el modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick para incorporar un nivel superior en el que se evalúa el retorno de la inversión en términos del beneficio obtenido por la organización tras el desarrollo del programa formativo. El beneficio se estima considerando la agregación de los beneficios económicos directamente medibles y estimando, de forma conveniente en términos económicos, aquellos beneficios intangibles asociados al desarrollo del programa formativo: mejora de la satisfacción en el trabajo, mejora del trabajo en equipo, mejora del compromiso de la organización, reducción de conflictos...</p>
<p>Modelo de evaluación basado en el contexto Russ-Eft y Preskill (2005)</p>	<p>En algunas situaciones, como ocurre en las organizaciones educativas sin ánimo de lucro, el concepto de retorno de la inversión en términos de beneficio económico no representa una información adecuada para el proceso de toma de decisiones. En estos contextos se propone un modelo que evalúa el efecto del desarrollo de los programas formativos sobre los factores de contexto de la organización y su entorno: expectativas del consumidor del servicio, requisitos legales, uso de la tecnología, mejora competitiva...</p>
<p>Modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) Stufflebeam y Zhang, (2017)</p>	<p>Se trata de un modelo de evaluación de programas en el que se fijan diferentes direcciones en las que centrar el desarrollo de la evaluación:  <i>Contexto:</i> se centra en la evaluación de las necesidades, dificultades, activos u oportunidades asociadas al contexto de la organización que conducen a fijar objetivos para el programa a desarrollar.  <i>Input:</i> se evalúa el enfoque estratégico del programa, el plan de actuación asociado al desarrollo y la estimación de la relación coste-eficacia en términos de necesidades identificadas y objetivos alcanzados.  <i>Proceso:</i> se registra toda la información procedente del proceso de monitorización de la implementación y desarrollo del programa. Esta información sirve de feedback para el análisis post mortem del programa.  <i>Producto:</i> se identifica y evalúa el coste y los resultados obtenidos una vez concluido el desarrollo del programa. Se considera un punto esencial para mantener el desarrollo centrado en alcanzar los objetivos principales manteniendo el coste en unos límites razonables.</p>
<p>Método del Caso de Éxito (SCM) Brinkerhoff, (2005)</p>	<p>Plantea la evaluación de los programas formativos en base a su efecto sobre la consecución de los objetivos estratégicos fijados desde la organización. Se plantea el análisis exhaustivo de los casos de éxitos asociados al programa en evaluación para los que se realiza un proceso de obtención de la mayor información posible sobre las particularidades de la formación y del contexto de trabajo que resulten útiles para analizar el efecto, del programa desarrollado, sobre los niveles: formativo, organizacional y de contexto.</p>

Fuente: elaboración propia.

No obstante, tal y como veremos más adelante en la descripción del modelo dinámico para el proceso de transferencia, el proceso de generalización se logra mediante la iteración de aplicaciones puntuales y la evaluación de los resultados obtenidos.

**Figura 1.2.** Representación comparada de los conceptos de aplicación puntual y del proceso de transferencia de los aprendizajes de la formación



Fuente: elaboración propia.

Desde un punto de vista conceptual, la aplicación puntual de los aprendizajes, realizada posterior a la actividad formativa o durante la formación, obedece a un intento de activarlos como prueba o experiencia para evaluar las capacidades del docente o el efecto de aplicar los aprendizajes en el entorno laboral. El instante de tiempo en el que se movilizan los aprendizajes es decidido de antemano por el docente con una intención de poner a prueba la eficacia de su práctica. Por otra parte, el proceso de generalización, necesario en la transferencia, requiere una secuencia de activación de los aprendizajes mantenida en el tiempo, pudiendo ser de carácter continuo, en la que el docente decide el momento inicial de aplicación, para integrar los aprendizajes progresivamente y utilizarlos en instantes de tiempo que vienen determinados por la capacidad del docente para identificar escenarios potenciales de aplicación no planificados con anterioridad. La figura 1.2 muestra una representación gráfica de ambos escenarios en la que se contrasta el proceso de generalización que conduce a la transferencia con la situación de aplicación puntual. En cierto sentido, una aplicación puntual a la práctica docente representa un ejercicio planificado de evaluación de las capacidades para poner en práctica los aprendizajes que, según el marco general propuesto en la introducción sobre el concepto de formación permanente, puede identificarse como una actividad de formación que se desarrolla en el entorno de trabajo ya que obedece a una planificación, a una situación controlada por el docente y no deriva en un proceso de generalización e integración a la práctica del docente.

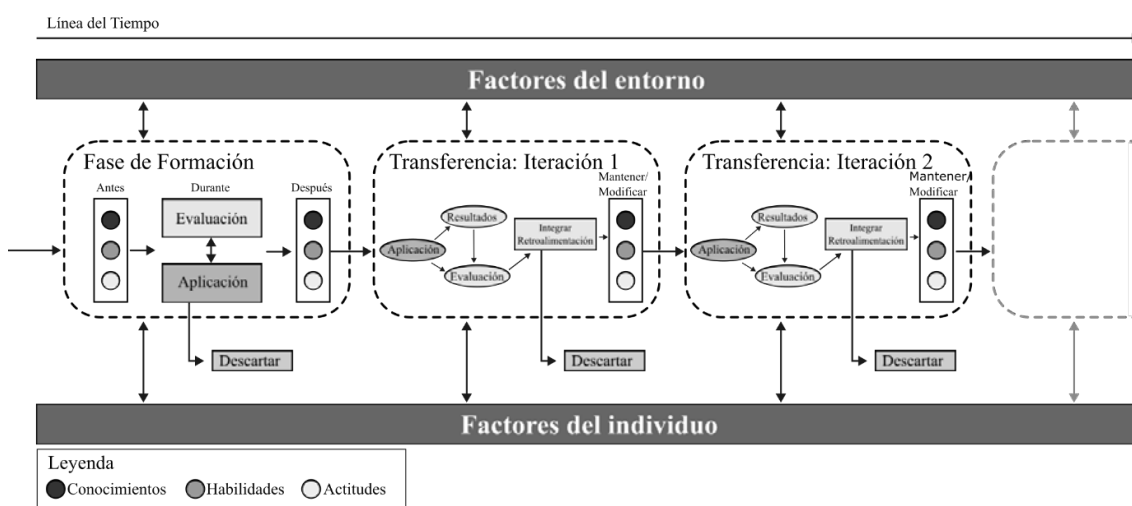
La complejidad que subyace al proceso de transferencia es debida, por una parte, al importante número de factores que lo condicionan (Cano, 2016; Baldwin et al., 2017; Ford et al., 2018; Jackson et al., 2019; Richter y Kauffeld, 2020; Roig-Ester et al., 2021) y, por otra, a su naturaleza dinámica (Blume et al., 2019; Olenick et al., 2019) en la que el paso del tiempo se considera una dimensión que afecta tanto al proceso de decisión del docente como al efecto que ejerce cada factor condicionante sobre la transferencia.

Al asumir que un conocimiento detallado de la lógica asociada al proceso de transferencia ayudará al lector a comprender más los elementos a considerar al transferir los aprendizajes de sus actividades formativas, se describe el modelo dinámico propuesto en Blume et al. (2019) que servirá como marco de referencia a la hora de proporcionar indicaciones prácticas que ayuden a mejorar el proceso individual de transferencia.

### Modelo dinámico y factorial para la transferencia de la formación permanente

El modelo dinámico que se empleará a lo largo de este capítulo es el propuesto por Blume et al. (2019) en el que se asume que tareas: de aplicación; de evaluación de resultados y de toma de decisiones sobre la continuidad, modificación o descarte de los aprendizajes desarrollados en la formación, se realizan de forma iterativa en el tiempo (ver figura 1.3).

**Figura 1.3.** Representación esquemática del proceso iterativo que determina la dinámica del proceso de transferencia.

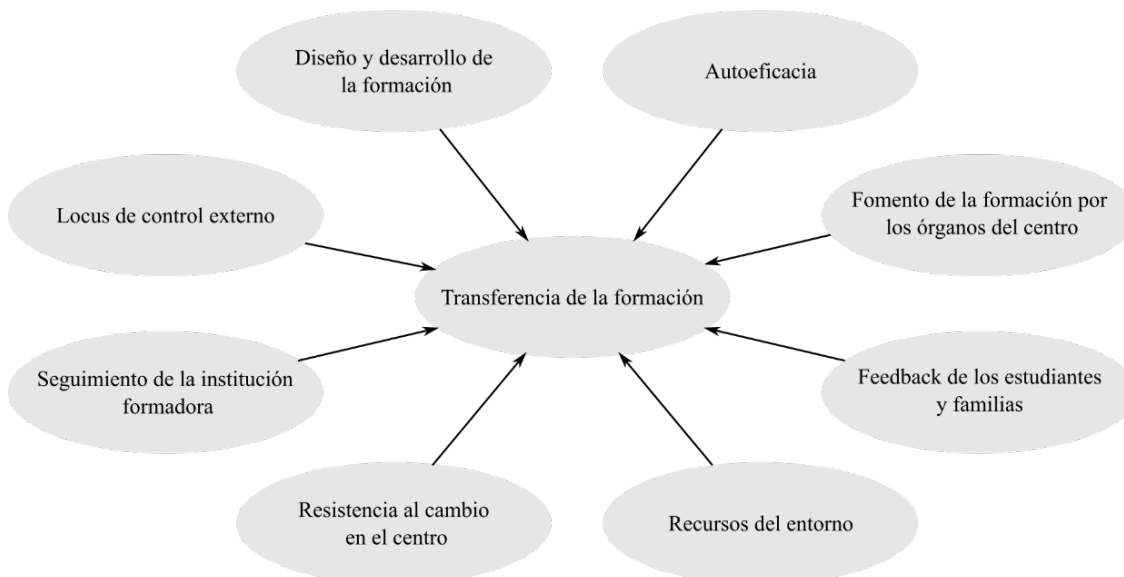


Fuente: elaboración propia basada en el modelo propuesto por Blume et al. (2019).

En el contexto particular de la educación, el análisis de los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado, realizado en

Pamies-Berenguer et al. (2022), proporciona un modelo factorial formado por ocho factores condicionantes de la transferencia (ver figura 1.4).

**Figura 1.4.** Factores condicionantes de la transferencia (Pamies-Berenguer et al., 2022).



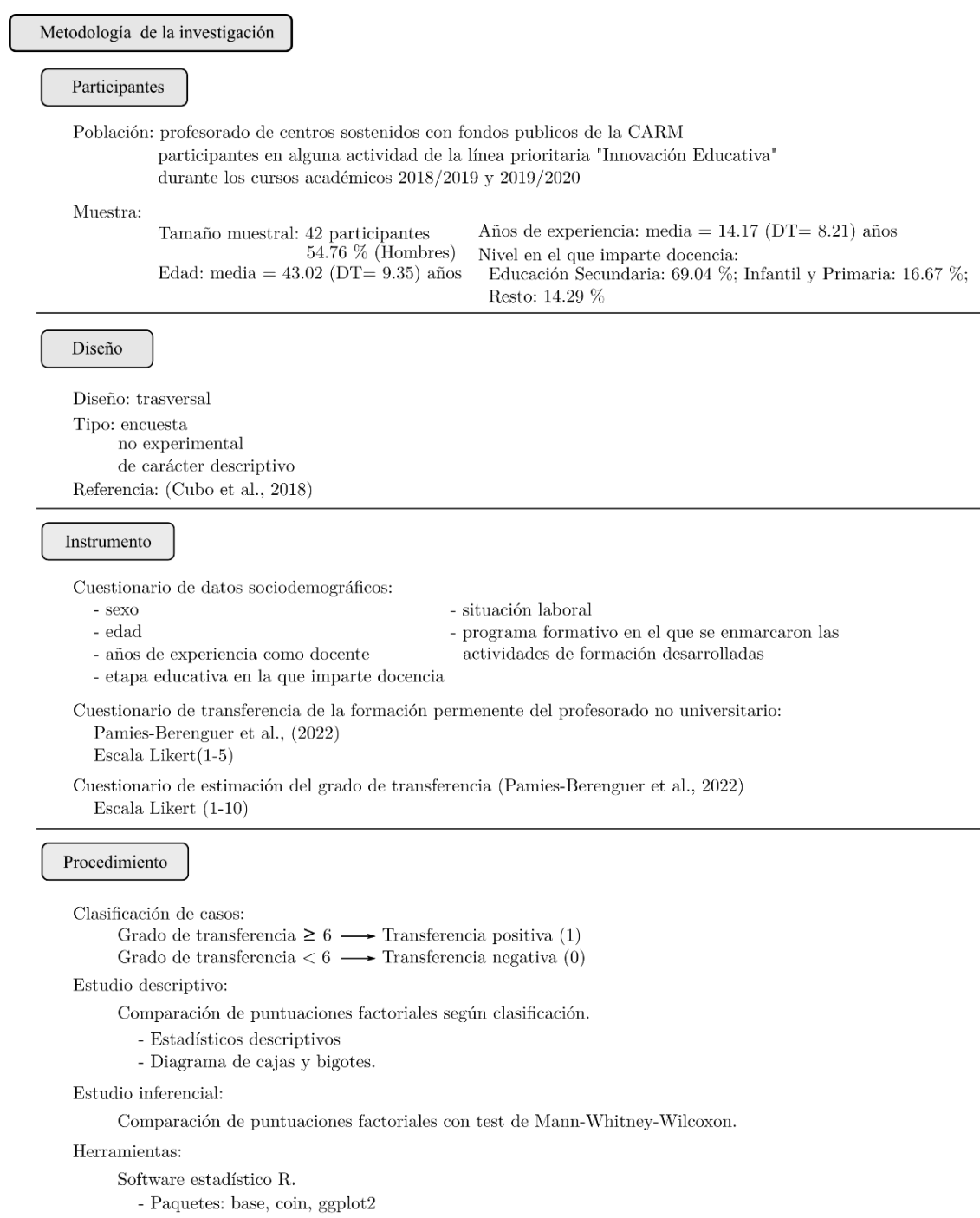
Fuente: elaboración propia.

En el citado modelo se pueden identificar factores asociados a características propias del individuo (Autoeficacia y Locus de control externo) y otros factores de carácter externo. Esta información es relevante a la hora de enfrentarse a un proceso de transferencia ya que proporciona una visión de las limitaciones a las que el docente debe hacer frente en el proceso de transferencia.

## 1.2. Factores condicionantes de la transferencia y actividades de innovación educativa

Es habitual que los proyectos de innovación educativa, impulsados desde las diferentes administraciones, se desarrollen en el marco de una de sus líneas prioritarias destinadas a la innovación. Por ejemplo, los planes trienales de formación permanente del profesorado 2018-2021 y 2021-2024 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), han incorporado dicha línea. Con el fin de describir el estado de los factores de transferencia para los participantes de dicha línea durante el periodo 2018-2021, se realizó una investigación cuyo diseño y metodología se describen en la figura 1.5.

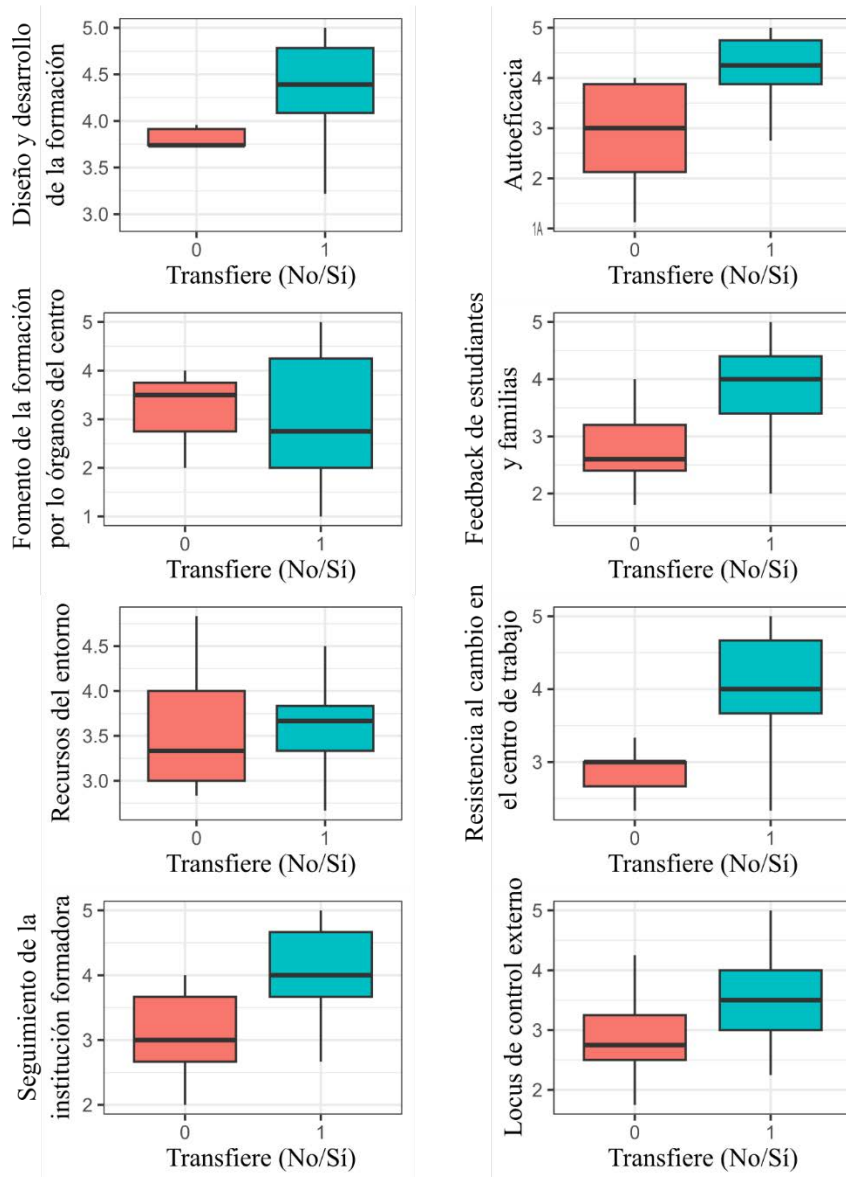
**Figura 1.5.** Metodología de la investigación realizada.



Fuente: elaboración propia.

La figura 1.6 muestra la comparativa de las distribuciones asociadas a las puntuaciones factoriales en función a la clasificación de los valores muestrales en las clases de transferencia negativa y positiva.

**Figura 1.6.** Comparación de las puntuaciones factoriales de cada factor en función al estado de transferencia.



Fuente: elaboración propia.

Estos datos muestran diferencias entre el estado de los factores entre el profesorado que presenta una transferencia positiva y el que no. En la mayoría de los casos, los factores se ven sesgados hacia valores positivos en el profesorado que transfiere positivamente la formación sobre innovación educativa. Los datos inferenciales que ofrece el test de Man Whitney, recogidos en la figura 1.7, confirman, a un nivel de significación del .05, las diferencias de las puntuaciones en ambos grupos para los factores: Diseño y desarrollo de la formación, Autoeficacia, Feedback de los estudiantes y familias, Resistencia al cambio en el centro de trabajo, Seguimiento de la institución formadora y Locus de control externo.



**Figura 1.7.** Comparación de medias para las puntuaciones factoriales.

Factor	Grupo	N	Media	DT	W	p-val
Diseño y desarrollo de la formación	No transfiere	9	3.78	.313	51	<b>.003</b>
	Sí transfiere	33	4.33	.511		
Autoeficacia	No transfiere	9	2.89	1.03	46	<b>.002</b>
	Sí transfiere	33	4.07	.877		
Fomento de la formación por los órganos del centro	No transfiere	9	3.22	.734	170	.517
	Sí transfiere	33	2.94	1.37		
Feedback de los estudiantes y familias	No transfiere	9	2.80	.707	52	<b>.003</b>
	Sí transfiere	33	3.83	.862		
Recursos del entorno	No transfiere	9	3.57	.657	122	.421
	Sí transfiere	33	3.70	.530		
Resistencia al cambio en el centro de trabajo	No transfiere	9	2.81	.338	23.5	<b>.000</b>
	Sí transfiere	33	4.07	.716		
Seguimiento de la institución formadora	No transfiere	9	3.07	.662	40	<b>.001</b>
	Sí transfiere	33	4.13	.672		
Locus de control externo	No transfiere	9	2.94	.716	76	<b>.02</b>
	Sí transfiere	33	3.62	.740		

Fuente: elaboración propia.

Estas diferencias detectadas permiten proporcionar recomendaciones que pueden resultar útiles al profesorado para mejorar los elementos que condicionan la transferencia de la formación derivada de un proceso de innovación educativa.

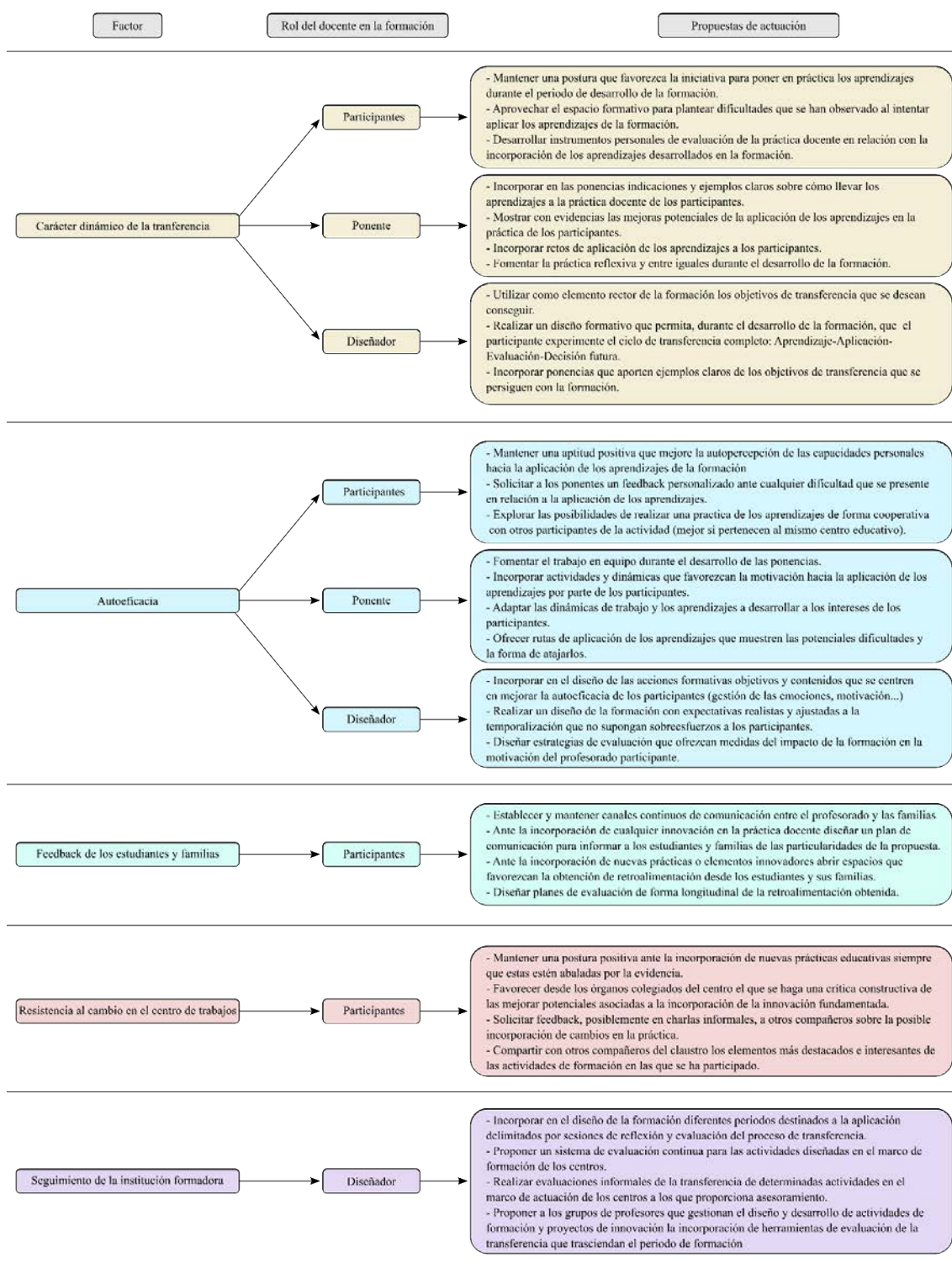
### 1.3. Conclusiones y recomendaciones para la transferencia

En este capítulo se han presentado algunos conceptos relevantes para ayudar al lector a valorar la necesidad y la complejidad del constructo de la transferencia de la formación del profesorado. Centrándonos en las actividades formativas relacionadas con el proceso de innovación educativa, se han determinado factores cuyo estado difiere positivamente en los casos en que los docentes presentan una transferencia adecuada. Usando los factores identificados se realizan las propuestas recogidas en la figura 1.8.

Ante la ausencia de intervenciones concretas, para el ámbito educativo, que afecten a la mejora de los factores indicados se ha optado por ofrecer un conjunto de propuestas que se alinean con el conocimiento de amplio espectro. Por ejemplo, en el caso de la autoeficacia se derivan actuaciones adaptadas de las propuestas realizadas en Warner y French (2020) y para el caso de la retroalimentación de los estudiantes y familias se han tenido en cuenta el conocimiento aportado por diferentes investigaciones en relación a los efectos de las opiniones del alumnado (Yurtseven-Avci et al., 2020; Desimone, 2023) y de las familias (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022; Semanate y Suárez, 2021) en el desarrollo profesional docente.



**Figura 1.8.** Propuestas de actuaciones para mejorar los factores condicionantes de la transferencia.



Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa (Brasil)*, 13(2), 278-293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A., y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, (393), 155-179. <https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Barriga, S. F., Barbón, O. G., Buenaño, C. V., y Barriga, L. F. (2018). Impacto en la producción científica de un programa experiencial de preparación para la investigación dirigido a docentes universitarios. *Formación universitaria*, 11(3), 41-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300041>
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001>
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brinkerhoff, R. O. (2005). The success case method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1523422304272172>
- Brion, C. (2020). The role of culture in the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 384-393. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12203>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Cano, E. (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Cubo, S., Marín, B., y Ramos, J. L. (2018). *La investigación experimental. Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Pirámide.
- Desimone, L. M. (2023). Rethinking teacher PD: a focus on how to improve student learning. *Professional Development in Education*, 49(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2162746>
- Dutton, K. (2018), Learning-path types, motives and strategies: an analysis of empirical research in occupations in The Netherlands, *Development and Learning in Organizations*, 32(5), 36-39. <https://doi.org/10.1108/DLO-09-2018-129>

- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Jackson, C. B., Brabson, L. A., Quetsch, L. B., & Herschell, A. D. (2019). Training transfer: A systematic review of the impact of inner setting factors. *Advances in Health Sciences Education*, 24(1), 167-183. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9837-y>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J.L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. (3<sup>a</sup> ed.). Barret-Koehler.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide*. (2<sup>a</sup> ed.). Guilford.
- Olenick, J., Blume, B. D., & Ford, J. K. (2019). Advancing training and transfer research through the application of nonlinear dynamics, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1681501>
- Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M. A., y Cascales-Martínez, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Parra-Robledo, R., y Ruiz-Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Phillips, J. J. (2003). *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs*. (2<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Poell, R. F. (2017). Time to 'flip' the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9-15. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21279>
- Poell, R.F., Lundgren, H., Bang, A., Justice, S.B., Marsick, V.J., Sung, S., & Yorks, L. (2018), How do employees' individual learning paths differ across occupations? A review of 10 years of empirical research, *Journal of Workplace Learning*, 30(5), 315-334. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2018-0019>
- Quintero, J. J., Miranda, C. E., y Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades investigativas en educación*, 18(2), 353-382. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Ramos-Rodríguez, E., Fernández-Aumada, E., & Morales-Soto, A. (2021). Effective Teacher Professional Development Programs. A Case Study Focusing on the Development of Mathematical Modeling Skills. *Educcation Sciences*, 12(1), 2, <https://doi.org/10.3390/educsci12010002>
- Richter, S., & Kauffeld, S. (2020). Beyond supervisors' support: influencing (international) technical training transfer. *European Journal of Training and Development*, 44(4), 391-403. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-0141>

- Roig-Ester, H., Quesada-Pallarès, C., y Pineda-Herrero, P. (2021). Diseño y pilotaje del METEnf: Modelo de Evaluación de los factores de Transferencia de la formación de los nuevos profesionales en Enfermería. *Educación Médica*, 22, 346–351. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.09.005>
- Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2005). In search of the holy grail: Return on investment evaluation in human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 71-85. <http://dx.doi.org/10.1177/1523422304272169>
- Semanate, D. V. S., y Suárez, V. G. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 413-441. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1386>
- Sinclair, S., Harris, D., Kondejewski, J., Roze des Ordon, A. L., Jaggi, P., & Hack, T. F. (2021). Program Leaders' and Educators' Perspectives on the Factors Impacting the Implementation and Sustainment of Compassion Training Programs: A Qualitative Study. *Teaching and Learning in Medicine*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.2017941>
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford.
- Thurlings, M., & den-Brok, P., (2017) Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study, *Educational Review*, 69(5), 554-576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Warner, L. M., & French, D. P. (2020). 32 *Self-Efficacy Interventions*. The handbook of behavior change, 461.
- Yurtseven-Avci, Z., O'Dwyer, L. M., & Lawson, J. (2020). Designing effective professional development for technology integration in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 160-177. <https://doi.org/10.1111/jcal.12394>



# INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL







En el caso específico de la Educación Infantil, desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), no se habían producido cambios sustanciales en el currículo educativo. La publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (2020) (LOMLOE) introduce modificaciones en la ordenación, objetivos, fines y enseñanzas mínimas de dicha etapa. En cuanto a la estructura organizativa de la etapa, el primer ciclo de infantil ya cuenta con un currículo educativo estructurado. En el currículo se integran distintos elementos o ejes transversales, el tratamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de competencias y el desarrollo de los aprendizajes, de acuerdo con los saberes básicos. Esto es el qué enseñar, ha sido modificado, a través de los bloques competenciales, lo que a su vez directa o indirectamente tiene que influir en un cambio metodológico, si no se había producido ya en las aulas.

**Figura 2.1.** Fines de la Educación según la LOMLOE.



Fuente: elaboración propia.

El nuevo currículo de Educación Infantil, establecido en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de La Educación Infantil (2022) y concretado por las Comunidades Autónomas<sup>1</sup>, destaca que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en el diseño de Situaciones de Aprendizaje (en adelante, SA) integradoras, estimulantes, significativas y contextualizadas, respetando las necesidades y la comprensión de la realidad de los niños y niñas. Los fines educativos (figura 2.1) y principios pedagógicos (figura

1. Cada Comunidad Autónoma concreta su currículo educativo, a través del Decreto de currículo. Además, concreta el sistema de evaluación y promoción, a través, de una Orden de evaluación. Acceda a la de su Comunidad Autónoma.



2.2) guían las propuestas para permitir la comprensión del mundo por parte de los alumnos. En la etapa de Educación Infantil, es preciso establecer un ambiente seguro para que los niños construyan su identidad y comprendan su papel en la sociedad, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve la realidad, traspasando las paredes del aula (Abelleira y Abelleira, 2020).

**Figura 2.2.** Principios pedagógicos de la etapa de Educación Infantil según la LOMLOE.






Fuente: elaboración propia.

Pero ¿qué son las SA? ¿qué cambio metodológico implica en el aula el desarrollo de SA? La finalidad de este trabajo es presentar una hoja de ruta con las claves para el diseño de Situaciones de Aprendizaje en el segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, en primer lugar, se van a presentar los elementos del currículo educativo propuesto en la LOMLOE para Educación Infantil; en segundo lugar, vamos a comprender terminológica y didácticamente qué es una SA, tanto desde el punto de vista disciplinar, como curricular; en tercer lugar, se abordarán metodológicamente cómo diseñar una SA, a través de una experiencia educativa desarrollada en un aula de 5 años de Educación Infantil que sirve como ejemplo y apoyo.

## 2.1. El currículo educativo de la etapa de Infantil y su desarrollo competencial

Los elementos del currículo educativo se decretan en tres niveles básicos de concreción curricular: el Gobierno, con las leyes Generales y Orgánicas, ordenan de manera general el sistema educativo y diseñan el currículo básico y evaluación; las Administraciones Educativas, realizan la concreción curricular autonómica y los centros educativos, concretan el currículo, dentro del Proyecto Educativo de Centro, en las Propuestas Pedagógicas de la etapa de Infantil, que integran las Programaciones docentes de cada curso y dentro de estas se expone el conjunto de SA (Tabla 2.1).

**Tabla 2.1.** Normativa legal vigente tenida en cuenta a partir de los niveles de concreción curricular

Nivel de concreción curricular	Normativa Vigente
<b>PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN</b> <u>El Gobierno, El Estado</u> Leyes Generales y Orgánicas: ordenación general del sistema educativo 	LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<u>El Gobierno:</u> Diseño del currículo básico y evaluación. Ministerio competente: enseñanzas mínimas, evaluaciones finales de ESO y Bachillerato.	Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<b>SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN</b> <u>Administraciones Educativas,</u> <u>Las Comunidades Autónomas:</u> Concreción curricular autonómica* *Esta varía de Comunidad Autónoma 	DECRETO 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. ORDEN de 31 de mayo de 2023, por la que se regulan de evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Infantil, (...) en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<b>TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN</b> <u>Los Centros Educativos</u> 	Programación General Anual (PGA) Proyecto Educativo Propuesta Pedagógica de Educación Infantil Propuesta Curricular de Educación Primaria Programaciones Docentes (PPDD): Unidades de Programación (SAs) y Adaptaciones curriculares

Con la instauración de la LOMLOE, el currículo educativo de la etapa de infantil se desarrolla de manera competencial. Entre los principios pedagógicos se encuentra el proceso de desarrollo y adquisición de competencias. Para ello, se marcan las competencias clave (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, 2018), a partir de un tratamiento transversal y global.

**Figura 2.3.** Mecanismo del tratamiento competencial en el currículo de EI.

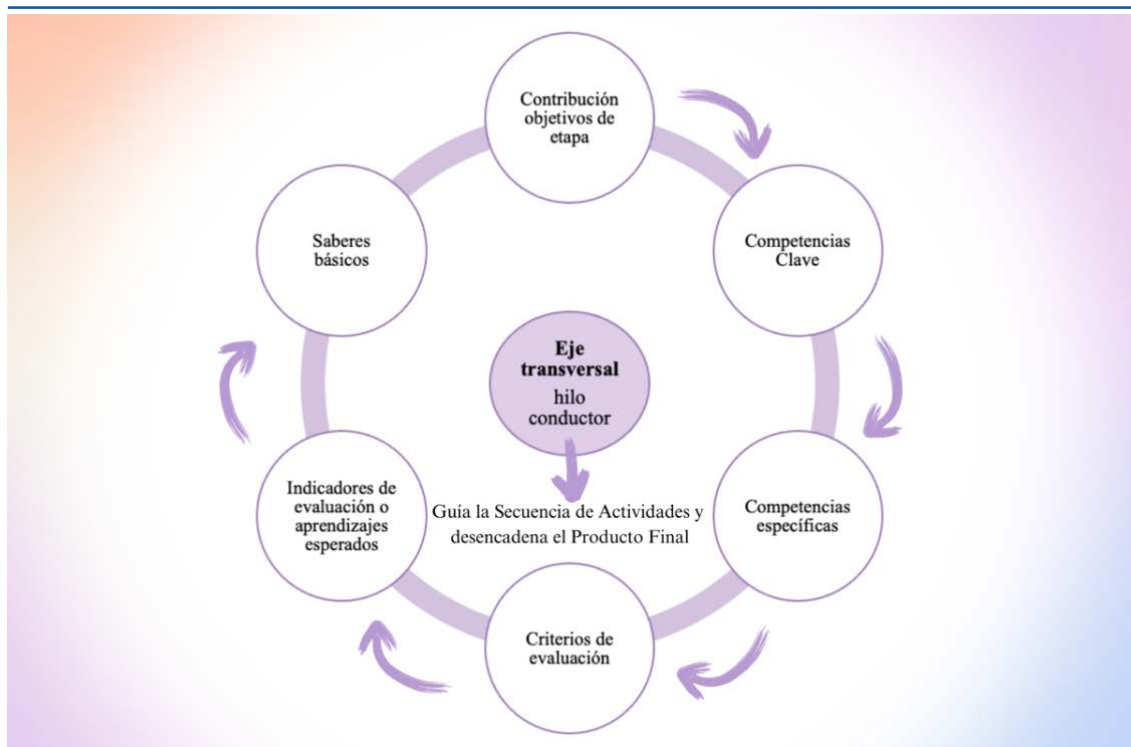


Fuente: elaboración propia.

Haciendo una similitud con el engranaje de una máquina, el proceso de enseñanza-aprendizaje parte del tratamiento de las competencias clave (figura 2.3). Con su establecimiento se diseña el proceso de E-A, a partir del desarrollo de unas competencias específicas y se movilizan la adquisición de los aprendizajes, a través de unos criterios de evaluación y saberes básicos.

Para el diseño de las SA, debemos partir de un hilo conductor o un eje transversal, sobre el que versarán los aprendizajes, a través de situaciones basadas en el contexto real del alumnado y tener en cuenta los elementos que integran el currículo educativo. No nos vamos a centrar en su definición, ni tampoco en explicar el modo organizar, secuenciar y distribuir cada uno de estos, para el desarrollo de la concreción curricular en los tres cursos del segundo ciclo, porque no es el objetivo del capítulo, pero sí es preciso exponer los elementos básicos (figura 2.4):

**Figura 2.4.** Elementos curriculares básicos para el diseño de SA.



Fuente: elaboración propia.

Metodológicamente se propone el diseño de SA, en las que se despliegan las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, con la finalidad de que el alumnado desarrolle una mirada global con un pensamiento crítico, preparándose para afrontar los desafíos del siglo XXI, a partir de valores que fomenten una ciudadanía comprometida con la sociedad y el desarrollo sostenible. Como se redacta en el Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (2022, p. 41051):

Las situaciones de aprendizaje suponen el núcleo central en el desarrollo de las competencias. Las competencias específicas explicitan los desempeños que el alumnado debe poder llevar a cabo en situaciones de aprendizaje, para cuyo abordaje se requieran los saberes básicos de cada área, dentro de un marco de atención inclusiva a las diferencias individuales, y a las singularidades y necesidades de cada alumno o alumna.

## 2.2. ¿Qué es una situación de aprendizaje? Un modelo metodológico para el aula

Para comprender qué es una SA, vamos a tener en cuenta su delimitación tanto disciplinar, como curricular:

**Disciplinariamente**, la SA se posiciona como un enfoque metodológico integral concebido como herramienta para la planificación de las actividades didácticas. Este enfoque faculta a la maestra o maestro para organizar la práctica educativa, asegurando una enseñanza-aprendizaje de calidad, adaptada al grupo-clase y a cada estudiante de manera precisa.

Este enfoque metodológico se basa en los postulamientos tradicionales del Aprendizaje Experiencial (Dewey, 1997; T. Grady, 2003) y otros más actuales, como son el Aprendizaje Situado (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2019) y el Aprendizaje Basado en el Lugar (del inglés *Place-Based Education*), centrado en Smith (2017). El Aprendizaje Situado reconoce que el proceso de aprendizaje es un proceso de adquisición social. En este sentido, cobra especial relevación la interacción y participación activa en y con la comunidad, para involucrarse plenamente en las prácticas socioculturales de grupos determinados que son objeto de estudio. El Aprendizaje de Base Local se basa en el Aprendizaje Situado, centrando la enseñanza en la cultura, fenómenos locales y cuestiones ambientales. Se destaca por utilizar la comunidad como parte esencial del aprendizaje, fomentando la colaboración entre escuela y esta. Además, se busca crear entornos saludables para la sociedad y los individuos. Incluye el uso de espacios educativos no formales de la comunidad, como parques, reuniones con el ayuntamiento, empresas, museos, teatros... Las propuestas de aprendizaje se enfocan en resolver problemas comunitarios, aplicando conocimientos y habilidades en situaciones reales de aprendizaje.

Una SA debe partir de estos enfoques, con el fin de que el alumnado sea capaz de adquirir las capacidades y estrategias que le permitan movilizar los conocimientos para dar respuesta a una cuestión, a una problemática o un reto planteado relacionado con el mundo en el que vive, con su entorno próximo y poder aplicar dicho aprendizaje en contextos reales de experiencia, contribuyendo a la comunidad de la que forma parte.

Desde el **punto de vista curricular**, tendremos en cuenta la definición y comprensión que se traza en el Decreto 196/2022, donde el ANEXO 3 está dedicado a las SA. Como se recoge en sus líneas:

Las situaciones de aprendizaje (...) hacen referencia a la secuenciación de un conjunto de actividades globalizadas, contextualizadas, significativas, competenciales y de complejidad gradual, que requieren de la resolución creativa de tareas, retos o problemas por parte del alumnado, a través de la movilización de los aprendizajes del currículo, en contextos lúdicos favorecedores de la integración sensorial, de la manipulación y de la experimentación con los diferentes elementos del entorno. Suponen un punto de conexión entre el currículo y el entorno cercano a los niños y las niñas, que ofrece la oportunidad al profesorado de implementar y concretar a las particularidades de su contexto educativo, lo establecido en cada área, dentro del marco de autonomía docente. Las situaciones de aprendizaje deberán respetar las líneas del Proyecto Educativo, y la Programación General Anual; y concretar la Propuesta Pedagógica desarrollando las Unidades de Programación, integradas en la Programación Didáctica, a través de una serie de actividades significativas, inclusivas, lúdicas y competenciales (p. 41118).

Las SA es el modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula, a partir de la secuenciación de actividades que incluyan metodológicamente la resolución creativa de tareas, retos o problemas, en las que se organicen los aprendizajes de manera interdisciplinar y globalizadora, teniendo en cuenta el currículo educativo y la experimentación con el entorno cercano al alumnado. La finalidad es asegurar que lo aprendido se aplique y se extienda a la vida diaria, respondiendo a las demandas y desafíos del mundo globalizado actual, marcado por cambios rápidos y constantes.

Los ejes transversales por los que se asienta el tratamiento de las enseñanzas mínimas descansan en: la inclusión educativa, la igualdad y coeducación, la convivencia en sociedades abiertas y cambiantes, el consumo responsable y sostenible, la educación digital, la educación para la salud, la sostenibilidad ambiental y cuidado del medio natural, social y cultural y la posesión de un amplio sentido cultural, en un marco emocionalmente comprometido y activo, junto con el respeto y la valoración del patrimonio cultural, social y natural. Estos podrán formar parte de los temas o centros de interés sobre los que versen los **hilos conductores** dentro de las SA.

La principal diferencia de una SA, a una Unidad Didáctica de las tradicionales, es que el diseño de la secuenciación del conjunto de actividades dentro de una SA exige un **cambio metodológico**, la integración de estrategias metodológicas en el aula que permitan que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto escolar, así como las particularidades individuales. Según el Decreto 196/2022 hay que incluir el juego, distintos tipos de agrupamiento, actividades que supongan la resolución de una tarea, reto o problema y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Para ello, es preciso comprender las diversas estrategias metodológicas que se puedan utilizar en el diseño de la una SA y las fases que tendrán en cuenta.

Las estrategias que proponemos para el desarrollo de las SA son las estrategias de indagación. Una estrategia de indagación es una forma de planificar, organizar y desarrollar las acciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje generando actividades y tareas que permita al alumnado técnicas donde sea él el que vaya construyendo y creando su propio aprendizaje desde la experiencia, a través de las fases del método científico. Se deben desarrollar actividades donde se movilicen conceptos, actitudes y procedimientos, donde el alumnado pueda observar, establecer preguntas, hipótesis, experimentar, reflexionar y documentarse, establecer conclusiones, descubrir nuevos aprendizajes, nuevas preguntas... Como se puede ver en la Tabla 2.2, establecemos 4 tipos de estrategias, en función de la finalidad de la SA y del Producto Final que se pretenda alcanzar en la SA:

**Tabla 2.2.** Estrategias de enseñanza basadas en la indagación que organizan metodológicamente la secuencia de actividades de la SA

Estrategias de indagación			
Aprendizaje basado en Proyectos	Aprendizaje basado en Problemas	Aprendizaje basado en Retos	Aprendizaje Servicio
<p>Finalidad: Desenvolverse en <b>situaciones cotidianas</b>, investigando, reflexionando y experimentando en torno al estudio de un tema o centro de interés concreto.</p> <p>El <b>resultado</b> se basa en la creación de un producto o proyecto final, en base al tema estudiado.</p> <p>Por ejemplo: La Biodiversidad Canaria.</p>	<p>Finalidad: Estudiar un <b>tema</b> a partir del análisis de un <b>problema real o ficticio</b>.</p> <p>El resultado es proponer <b>posibles soluciones del problema</b>, a través de la adquisición, retención y uso de los conocimientos, de cara a lograr aprendizajes que puedan transferirse a la vida real. No tiene por qué resolverse el problema, pero sí conocer y plantear posibles soluciones (Norman, 1988).</p> <p>Por ejemplo: El cambio climático.</p>	<p>Finalidad: Involucrar de manera activa al alumnado en una situación <b>problemática real, significativa</b> y que está <b>relacionada con su entorno</b> haciendo uso de la tecnología.</p> <p>El resultado debe generar un Producto Final que dé respuesta al Interrogante, a través de un planteamiento que <b>tiene que llegar a resolverse</b>.</p> <p>Por ejemplo: Construir un Itinerario de Viaje.</p>	<p>Finalidad: Identificar en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un <b>proyecto solidario</b> que pone el aprendizaje mientras actúan sobre necesidades reales (Batlle Suñer, 2013).</p> <p>El resultado es la transferencia del conocimiento a la sociedad, a través de la realización de un <b>servicio a la comunidad</b> (Eyler y Giles, 1999).</p> <p>Por ejemplo: Salvaguardar un bien patrimonial.</p>

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Cómo diseñar una SA. Un ejemplo de implementación

Como punto de partida al diseño de una SA se ha tenido en cuenta el planteamiento de Ruíz Morales (2023):

- **La concreción curricular.** Debe garantizarse que desde cada SA y cada una de las áreas de conocimiento se trabajen a lo largo del curso escolar todas las competencias específicas incluidas en cada uno de los desarrollos curriculares (bloques competenciales de cada área). Desde este punto, se debe desarrollar

una organización, distribución y secuenciación de los saberes básicos de cada área (además de por cursos) por trimestres. Una vez divididos por trimestres, el docente consideraría las SA que va a diseñar e implementar en cada uno de ellos y los saberes básicos que se integrarían en cada SA. Por último, relacionaríamos estos saberes con los criterios de evaluación que evaluaríamos, estos también serán preciso organizarlos, distribuirlos y secuenciarlos.

- **Selección del eje transversal.** En el diseño de una SA se debe seleccionar el hilo conductor que guiará esta. El hilo conductor puede ser un tema que sea principio transversal, centro de interés o un problema o reto. Este debe servir como ilación de toda la situación, es decir, el hilo conductor sirve como contexto común a toda la SA, se encarga de conectar los intereses, motivaciones y realidad cercana del alumnado, con los aprendizajes que se establecen en el currículo educativo. Para ello, es conveniente como paso previo que el docente reflexione sobre las características del contexto, del alumnado y las necesidades, intereses y motivaciones de estos.
- **Descripción de la tarea o producto final.** Corresponde a la resolución final, dentro de la última fase de la secuencia de actividades. Es una tarea que permite la realización de un producto final donde se permite la resolución de la pregunta, reto o problema que se ha planteado en el inicio y donde los escolares tienen que aplicar aquello que han ido aprendiendo a lo largo de la situación. Implica una resolución creativa y colaborativa para abordar el desafío o tarea, con aplicación prácticas, real y ser adaptable a diferentes situaciones. Además, debe cumplir con los principios del DUA y reconocer al alumnado como el foco central y el impulsor de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, es preciso determinar previamente el tipo de estrategia de indagación que guiará nuestra SA.
- **Planificación de secuencia de actividades.** La planificación y diseño de las actividades de la secuenciación didáctica pasa por tener en cuenta, en primer lugar, las fases de la secuenciación, así como los pasos de la estrategia de indagación elegida y, en segundo lugar, la elaboración de las distintas actividades tipo. Las actividades contribuyen a la creación del Producto Final. Se organizan a lo largo del horario/jornada escolar, a partir de la organización del espacio del aula.

Las fases de una secuencia de actividades dentro de la SA se especifican en 4: fase de exploración o motivación, interrogantes, intercambio de ideas y propuestas; fase de obtención de nueva información; fase de estructuración del conocimiento (reflexión y conclusiones) y fase de utilización de lo aprendido. Como se puede ver en la Tabla 2.3, cada una de estas tiene una finalidad concreta y debido a esto se realizarán un tipo de actividades concretas.



**Tabla 2.3.** Las 4 fases que guían la secuencia de actividades de una SA

<b>Fases de la Secuencia</b>			
<b>Fase de exploración o motivación</b>	<b>Fase obtención de nueva información</b>	<b>Fase de estructuración del conocimiento</b>	<b>Fase de utilización de lo aprendido</b>
<p>Se producen las actividades de <b>motivación</b> con el fin de despertar el <b>interés</b> del alumnado.</p> <p>Tareas para <b>definir y plantear un problema</b>. La pregunta o cuestión sobre la que se va a aprender; compartir una experiencia, establecer objetivos de aprendizaje.</p> <p>Se produce la <b>evaluación inicial</b> sobre aquello que saben y se plantea el trabajo que se va a desarrollar a lo largo de la SA.</p>	<p>Se realizan actividades para <b>recoger información</b> sobre el tema que se va a estudiar: identificar, preguntar, fotografiar, dibujar, grabar...</p> <p>Tareas que sirvan para <b>reestructurar las ideas previas</b> que se plantearon al inicio como hipótesis.</p> <p>Forma parte de la <b>evaluación continua y formativa</b>.</p>	<p>Se desarrollan actividades que tratan de <b>sintetizar o resumir todo lo aprendido</b> a lo largo de la Situación de Aprendizaje; que permitan crear <b>nuevas conexiones o experiencias</b> sobre el tema aprendido, a partir del hilo conductor... permite reelaborar y organizar la información: estructura, analizar y relacionar.</p> <p>También se desarrollan actividades para recapitular, para explicar o ejemplificar lo aprendido, para que el niño pueda resumir o sintetizar, esquematizar todo lo trabajado, de cara a la <b>creación o preparación del producto final</b>.</p>	<p>Se crean tareas que permitan <b>aplicar lo aprendido en situaciones nuevas</b>, reales y diferentes. Actividades cuya finalidad es formular conclusiones, considerar los resultados obtenidos, valorar alternativas, elaborar y aplicar los proyectos desarrollados.</p> <p>En esta fase es donde se da el resultado de la creación o <b>presentación del Producto Final</b>.</p> <p>Sirve para comparar el punto de vista actual, con el planteado en el inicio. Es aquí dónde se establecen <b>conclusiones</b>, sobre lo que sabíamos y lo que hemos aprendido o conseguido.</p> <p>Forma parte de la <b>evaluación final</b>.</p>

Fuente: elaboración propia.

Escaneando el siguiente código QR (figura 2.5) podrás acceder a una guía elaborada de forma inédita para planificación la secuencia de actividades, con una hoja de trabajo con el paso a paso, en la que se tienen en cuenta todo lo planteado hasta el momento en este trabajo.

**Figura 2.5.** Código de descarga del recurso «Guía para la creación de la Secuencia de Actividades de la SA».



Fuente: elaboración propia.



- **Diseño y aplicación y evaluación de la SA.** La evaluación será global, continua y formativa; las técnicas se basarán en la observación directa y sistemática, las entrevistas y/o los análisis de documentos y producciones del alumnado, a través de distintas herramientas. Los productos o instrumentos de evaluación podrán ser escritos, presentados, tecnológicos o de otra índole. La evaluación se tendrá en cuenta según el agente: heteroevaluación realizada por el profesor, la autoevaluación del alumnado y la coevaluación con el resto de los compañeros.

## 2.4. Ejemplo del diseño con la SA «¡Esta clase es un museo!»

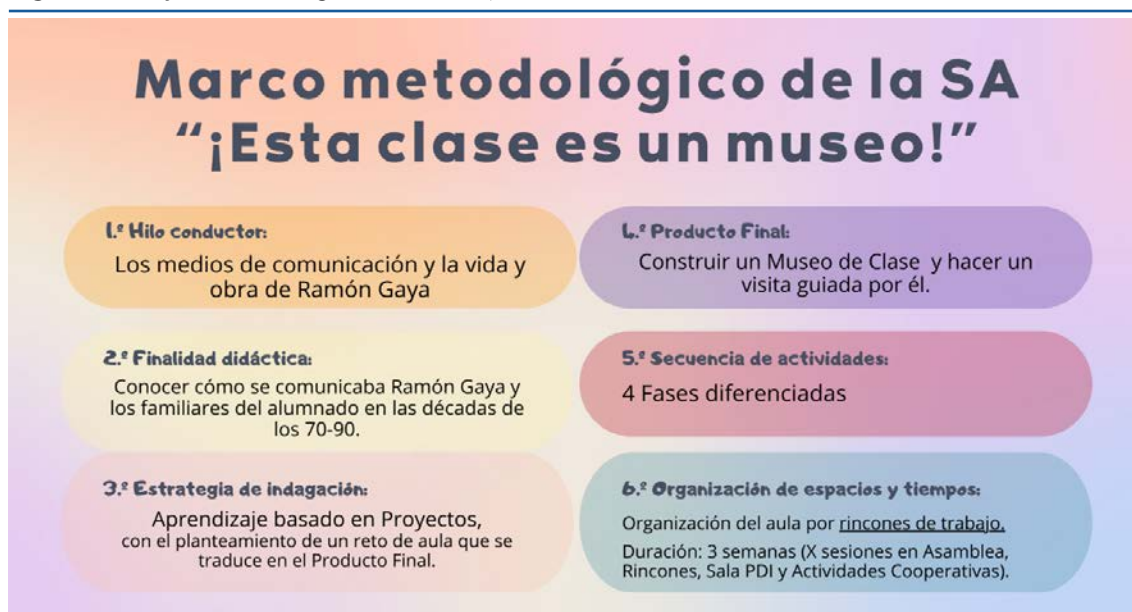
**Figura 2.6.** Imagen de una de las actividades dentro de la SA «¡Esta clase es un museo!»



Fuente: elaboración propia.

Para que podamos comprender una buena práctica en el diseño y aplicación de SA, se ha adaptado la experiencia educativa «¡Esta clase es un museo!» (figura 2.6) al enfoque metodológico de la SA. Esta experiencia, ya tenía en todo momento su enfoque basado en una estrategia de indagación, a partir de un Aprendizaje basado en Proyectos, pero curricularmente se aplicó con los fundamentos curriculares de la LOMLOE. Ahora, en este trabajo nos hemos encargado de adaptarla y entregársela en exclusiva. A continuación, se proponen los principales ejes de la experiencia (figura 2.7) y accediendo al enlace del siguiente código QR (figura 2.8), podrás tener la SA completa, para que puedas aplicarla en tu aula de 5 años o adaptarla a otros niveles.

**Figura 2.7.** Ejes metodológicos de la SA «¡Esta clase es un museo!».



Fuente: elaboración propia.

**Figura 2.8.** Código de descarga de todos los recursos de la SA «¡Esta clase es un museo!».



Fuente: elaboración propia.

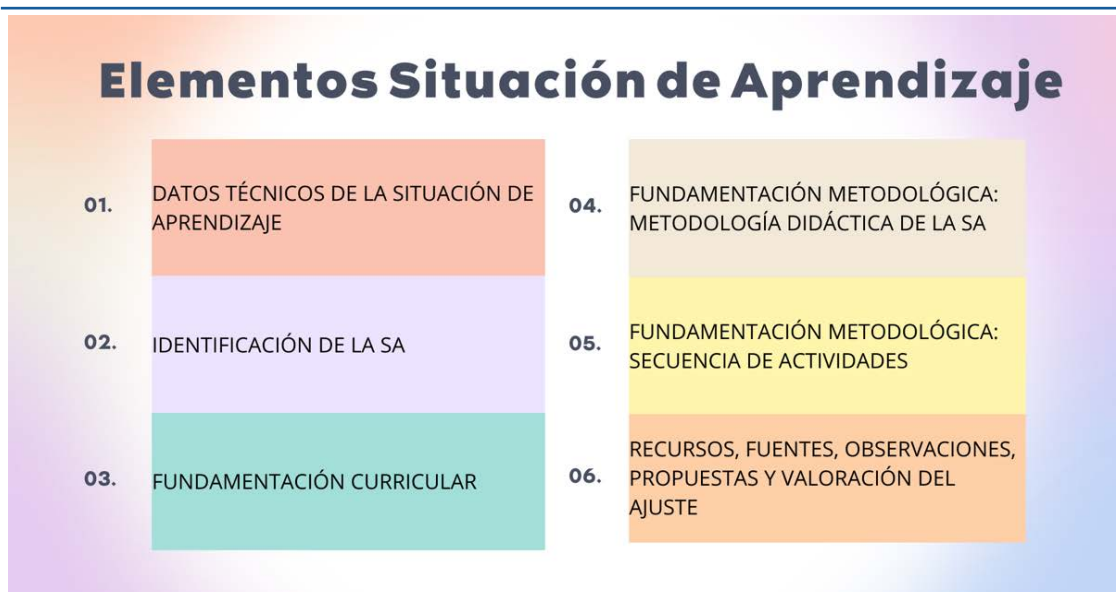
## 2.5. Conclusión y elementos en el diseño de situaciones de aprendizaje

Como conclusión, es preciso matizar que una SA se diferencia principalmente de una Unidad Didáctica (UD) en el enfoque metodológico, que hemos abordado en todas las páginas de este capítulo. En el diseño de una SA, los elementos que

la integra son casi iguales a los de una UD, pero en su práctica exige un cambio metodológico de aula que permita al alumnado, aprender haciendo, indagando, construyendo sus aprendizajes desde el entorno natural y próximo en el que se desenvuelve y vive, con el fin de dotarlo de las capacidades para ello.

A continuación, en la figura 2.9, podéis ver los apartados que incluye el diseño de una SA y podéis acceder, a través del siguiente código QR (escanéalo de la figura 2.10) a un modelo de plantilla que podréis adaptar o utilizar, en cualquier caso.

**Figura 2.9.** Apartados que incluye el diseño de una SA.



Fuente: elaboración propia.

**Figura 2.10.** Código de descarga del recurso «Plantilla SA».



Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Abelleira, Á., y Abelleira, I. (2020). El latido de un aula de infantil. Elogio a la cotidianidad. Octaedro.
- Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, Pub. L. No. Decreto 196/2022 (2022).
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Simon & Schuster.
- Lave, J. (2019). *Learning and Every Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 106 Boletín Oficial del Estado núm. 106 17158 (2006). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado 61561 (2020).
- Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de La Educación*, 0(3), 15–44. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil., 1 (2022).
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente., C189/1 Diario Oficial de la Unión Europea 1 (2018).
- Ruíz Morales, A. (2023). Las Situaciones de Aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Revista Supervisión* 21, 68, 1–58. <https://doi.org/10.52149/sp21/68.5>
- Smith, G. (2017). Place-Based Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: [10.1093/acrefore/9780190264093.013.95](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.95)
- T. Grady, R. (2003). *An Interpretation of Dewey's Experiential Learning Theory*.



## «¿De dónde venimos?» Situación de Aprendizaje en Educación Infantil basada en las relaciones abuelos-nietos

MARÍA CLEMENTE GONZÁLEZ

Universidad de Murcia

[maria.clemente2@um.es](mailto:maria.clemente2@um.es)



### Introducción

El presente capítulo se centra en el desarrollo de una Situación de Aprendizaje basada en las relaciones intergeneracionales cuyo objetivo final es la valoración de la relevancia de la inclusión de las relaciones establecidas entre las figuras de abuelidad y los nietos y nietas en los centros educativos para el desarrollo de la motivación escolar, la adquisición de conocimientos, transmisión de tradiciones, costumbres y valores, así como el fomento de la autoestima e identidad del alumno participante.

Esta propuesta de innovación se centra en el diseño, implementación y evaluación de la Situación de Aprendizaje «¿De dónde venimos?», desarrollada con el alumnado de Educación Infantil de un centro educativo del municipio de Murcia, basada en el uso de metodologías activas y el contexto del alumnado, sus intereses y necesidades, planteando desafíos y resolviéndolos por ellos mismos, con el propósito de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje motivadoras en las que los discentes son los protagonistas de su aprendizaje y aprenden de forma significativa, comprendiendo su entorno personal, social y cultural (García-Vera, 2012). Esta metodología permitió al alumnado realizar un aprendizaje basado en el descubrimiento, razonar, investigar, actuar y trabajar de forma cooperativa e individual (García y Basilotta, 2017; Muntaner et al., 2020; Posso-Pacheco, et al., 2023).

Se tomó como centro de interés las *relaciones abuelos-nietos* ya que, durante la etapa de la Educación Infantil, la familia constituye el sustento de los aprendizajes y formación de la personalidad de los más pequeños. Supone un eje fundamental en los mecanismos de aprendizaje e incorporación a una cultura y en la transmisión de conocimientos, habilidades y valores, por lo que resulta necesario establecer vínculos entre familia y escuela (Espinoza, 2022).

Actualmente, se han producido cambios en las familias tanto en su estructura como dinámica, surgiendo nuevas formas familiares, así como variaciones en las características y duración de los roles y las relaciones establecidas entre los miembros que la forman (Rico et al., 2001). Esto se debe a las transformaciones de índole social como el aumento de la esperanza de vida, la situación socioeconómica, la incorporación de la mujer al mundo laboral y su necesaria aportación a la economía doméstica para alcanzar cierto nivel de vida, la igualdad de funciones o reparto de responsabilidades (Sanz et al., 2011). Todas ellas han generado nuevas necesidades y modificaciones en las relaciones entre sus miembros y en concreto en las establecidas entre las figuras de abuelidad y nietos (Bas y Pérez, 2010; Noriega, 2015).

Los abuelos y abuelas constituyen un pilar fundamental en las familias ya que transmiten a las siguientes generaciones las enseñanzas necesarias en torno a la vida y la historia, la tradición y la cultura, constituyendo el nexo con el pasado. «Los abuelos se sitúan, por tanto, como un referente social y como unos agentes educativos de primer orden, más allá de ser figuras entrañables para los nietos» (Megías y Ballesteros, 2011, p.21). Los niños y niñas pasan gran cantidad de tiempo con sus abuelos y abuelas, convirtiéndose estos en un apoyo emocional y modelo en sus vidas (González et al., 2015) aportándoles su experiencia, multitud de conocimientos y gran sabiduría e influyendo en el desarrollo de valores e identidad personal y social (García y Bedmar, 2002; Pinazo y Montoro, 2004).

Todos estos cambios imponen a la educación el reto de la formación integral de las nuevas generaciones, tomando como agente educativo no solo a la escuela sino también a la familia y la sociedad, logrando la coherencia entre todos para lograr el éxito educativo (Chaves y Narváez-Burbano, 2023; Fontana, 2023; Rodríguez, 2023).

Así, con el fin de conseguir lo mencionado y que se traten cada vez más las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos en las aulas, la realización de esta propuesta didáctica pretende proporcionar una guía a tener en cuenta con estrategias, actividades y recursos de enseñanza para trabajar las relaciones abuelos-nietos y el desarrollo de la motivación e identidad del alumnado en la etapa de Educación Infantil.

### 3.1. Contextualización

La propuesta didáctica se llevó a cabo en el tercer nivel del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil en un centro educativo concertado de la ciudad de Murcia. En ella participaron 15 alumnos de cinco años, nueve niños y seis niñas entre los cuales se observaron distintos estilos y ritmos de aprendizaje, conformando una clase heterogénea, participativa y con buen ambiente de aula.

La realización de esta Situación de Aprendizaje con el alumnado queda enmarcada en la actual normativa educativa, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual explicita que «la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica» (BOE, n.º 340. 2020, p. 122868).

Como concreta el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en su artículo seis referido a los *principios pedagógicos*, dicha Situación de Aprendizaje se basa en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego, llevándose a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la autoestima.

Además, esta contribuye al desarrollo de los *objetivos* de la etapa (véase figura 3.1), centrándose en las capacidades que permitan al alumnado: observar y explorar su entorno familiar, natural y social; desarrollar sus capacidades afectivas; relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas elementales de convivencia; desarrollar habilidades comunicativas; iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura y promover normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.

Así mismo supone el inicio en el proceso de adquisición de las *competencias clave* para el aprendizaje permanente, entre las que destaca la competencia en comunicación lingüística, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

Dicha situación de aprendizaje basada en las relaciones abuelos-nietos constituye una propuesta globalizada de aprendizaje de gran interés y significado para los niños y las niñas al tratarse de una experiencia vinculada a sus figuras de abuelidad y desarrolla las tres áreas curriculares: Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y

Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad, haciendo hincapié en la primera, la cual hace referencia al establecimiento de relaciones afectivas con los demás, a la construcción de la identidad y madurez emocional, al desarrollo de valores, al ser capaces de aprender por sí mismos y en definitiva, al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Dentro del área Crecimiento en Armonía la propuesta didáctica contribuye al desarrollo de saberes básicos entre los que destaca el bloque «D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás» al desarrollar contenidos relacionados con la diversidad familiar, la familia, habilidades socioafectivas y de convivencia, comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, el respeto a la igualdad de género, actitud de ayuda y cooperación, juego simbólico, observación e imitación de personas y situaciones, grupos sociales de pertenencia: características, funciones y servicios, costumbres, tradiciones y aprecio de las señas de identidad étnico-cultural de su entorno.

**Figura 3.1.** Elementos normativos de la etapa de Educación Infantil según la LOMLOE relacionados con la propuesta de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

Partir de una *Situación de Aprendizaje* permite a los estudiantes construir conocimientos basados en el descubrimiento, experimentación, trabajo cooperativo e individual y pensamiento crítico y reflexivo, ofreciéndoles la oportunidad de convertirse en agentes de su propio aprendizaje, progresando en el desempeño *personal, social y de aprender a aprender*, una de las ocho competencias establecidas en el currículo de la etapa (Anexo II, Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero).

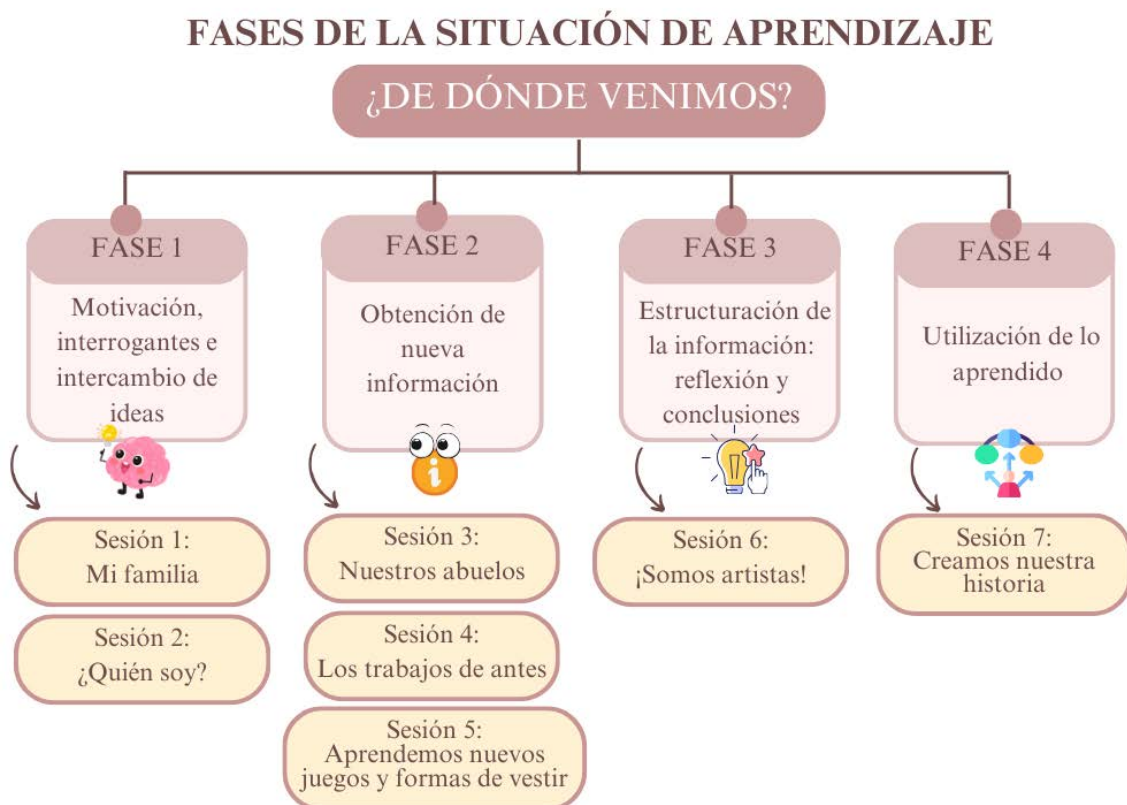


## 3.2. Implementación

La Situación de Aprendizaje «¿De dónde venimos?» la conforman 20 actividades relacionadas con la familia, los abuelos, las generaciones, el parentesco, los nombres, la identidad, los juegos, la vestimenta y los oficios. Para su desarrollo se empleó una *metodología* que combina el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje por descubrimiento, los proyectos de investigación y el juego. Para ello se partió del planteamiento del siguiente desafío surgido de las necesidades e intereses del alumnado: «¿Qué sabemos sobre nuestros abuelos y abuelas?». Dicho reto se resolvió con la implementación de la propuesta planteada y el desarrollo de diversas actividades de aprendizaje.

Las actividades se organizaron siguiendo una secuencia de enseñanza planificada en cuatro fases, cada una con un objetivo didáctico distinto (véase figura 3.2).

**Figura 3.2.** Fases y sesiones de la Situación de Aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

De la figura 3.3 a la 3.9, se encuentra la propuesta detallada por sesiones, con los objetivos didácticos, contenidos y actividades, incluyendo una breve descripción de los aspectos metodológicos necesarios para el desarrollo de cada una de ellas. Así, la figura 3.3 desarrolla la sesión 1, en la cual se trabajó la familia, sus miembros y la identidad.


**Figura 3.3.** Descripción detallada de la sesión 1.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>SESIÓN 1</b></p> <p><b>MI FAMILIA</b></p> </div>  </div>			
<b>OBJETIVOS</b>	Crear un espacio para desarrollar el concepto de familia y abuelos/as	Determinar la identidad familiar	Identificar las características de los abuelos/as
<b>CONTENIDOS</b>	La familia y sus miembros	La identidad familiar	Los abuelos y sus características
<b>ACTIVIDADES</b>	Actividad 1: ¿Qué es la familia?	Actividad 2: Mi abuelo/a preferida	Actividad 3: Arte compartido: Así es mi abuelo/a
<b>METODOLOGÍA</b>	-Baúl mágico: presentación marionetas de los abuelos/as. -Debate grupal con la imagen de una familia. Rutina del pensamiento: veo, pienso, me pregunto.	Actividad individual, dibujan a su abuelo/a preferido/a y acciones que realice a menudo	Cada dibujo posee un QR. Se muestran individualmente en PDI para compartir las características del abuelo/a favorito/a. También se comparte a las familias.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 3.4, la sesión número dos trató sobre la identidad personal, el nombre y apellidos del alumnado y las relaciones de parentesco entre los miembros de sus familias.

**Figura 3.4.** Descripción detallada de la sesión 2.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>SESIÓN 2</b></p> <p><b>¿QUIÉN SOY?</b></p> </div>  </div>			
<b>OBJETIVOS</b>	Definir la identidad personal mediante la creación del DNI.	Afianzar los conocimientos de los nombres y apellidos personales.	Conocer las relaciones familiares de parentesco.
<b>CONTENIDOS</b>	Identidad personal	El nombre y los apellidos	Relaciones familiares y parentesco
<b>ACTIVIDADES</b>	Actividad 4: ¡Tengo DNI!	Actividad 5: Buzón mágico: ¿por qué me llamo así?	Actividad 6: El árbol de mi vida
<b>METODOLOGÍA</b>	Individual. Nos hacemos fotos con la Tablet y crean su propio DNI, destacando su utilidad.	En grupo, con el buzón mágico, sacar sobres con los DNI realizados y exponer a los compañeros cómo se llaman y porqué, de dónde viene su nombre y apellidos.	En grupo, comentan qué es un árbol genealógico. Individual y gráficamente con ayuda de un modelo crean su propio árbol genealógico dibujando a sus familiares.

Fuente: elaboración propia.

La figura 3.5 desarrolla la tercera sesión de la Situación de aprendizaje planteada, basada en las características principales de los abuelos y abuelas del alumnado y las emociones que éstos transmiten a sus nietos y nietas


**Figura 3.5.** Descripción detallada de la sesión 3.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px 15px; background-color: #e91e63; color: white;">SESIÓN 3</div>  </div>			
NUESTROS ABUELOS			
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar las características personales de los abuelos/as.	Expresar sentimientos y emociones acerca de los abuelos/as.	Conocer características personales coincidentes entre abuelos/as y nietos/as.
<b>CONTENIDOS</b>	Características de los abuelos/as	Emociones	Características de los abuelos/as y de los nietos/as
<b>ACTIVIDADES</b>	Actividad 7: Así es mi abuelo/a	- Actividad 8: Mensaje a mi abuelo/a preferido/a - Actividad 9: Mural del afecto	Actividad 10: Espejito, espejito, ¿en qué me parezco a mi abuelito/a?
<b>METODOLOGÍA</b>	En grupo, se muestran bits de inteligencia con la cara de un abuelo/a feliz, triste o enfadada y comentan cuándo sus abuelos/as se sienten así.	-Individual. Dibujo con un mensaje personalizado a su abuelo/a preferido/a. -Grupo. Mural con mensajes a los abuelos/as. Exponer el mensaje al grupo y grabación en Podcast para compartir a las familias.	En grupo. Con un espejo y una foto de sus abuelos/as, se dicen unos a otros cómo son y en qué se parecen o diferencian de ellos.

Fuente: elaboración propia.

La figura 3.6 muestra la sesión número cuatro, la cual versó sobre los distintos tipos de tareas desempeñadas por los miembros familiares y la importancia de la igualdad de género en la realización de estas, valorando el cambio que se ha producido con el paso del tiempo en comparación con las tareas que desempeñaban nuestros abuelos y abuelas.

**Figura 3.6.** Descripción detallada de la sesión 4.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px 15px; background-color: #a1887f; color: white;">SESIÓN 4</div>  </div>			
LOS TRABAJOS DE NUESTROS ABUELOS			
<b>OBJETIVOS</b>	Conocer las tareas familiares y personas que las desempeñan	Conocer los cambios producidos con el paso del tiempo en las tareas familiares	Promover, aplicar y desarrollar normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.
<b>CONTENIDOS</b>	Tareas familiares	Cambios en el desempeño de tareas	Igualdad de género
<b>ACTIVIDADES</b>	Actividad 11: Tareas familiares	Actividad 12: ¿Realizaban las mismas tareas mis abuelos que abuelas?	Actividad 13: Cuento: “Mi abuela es total”
<b>METODOLOGÍA</b>	Individual. Roles que desempeña cada miembro de la familia (unir de forma gráfica la tarea según la persona que la realice: papá o mamá).	En grupo. Visita de un abuelo y abuela al aula para contar su experiencia, destacando los cambios producidos con el paso del tiempo y la igualdad de género en la actualidad.	En grupo. Contar el cuento, concienciar de los cambios con el paso del tiempo y valorar la igualdad de género en la realización de tareas.


Fuente: elaboración propia.

Como muestra la figura 3.7, con la quinta sesión, los alumnos y alumnas pudieron conocer juegos antiguos y ropa que usaban sus abuelos y abuelas, comparándolos con los suyos.

**Figura 3.7.** Descripción detallada de la sesión 5.

**SESIÓN 5**

**¡APRENDEMOS NUEVOS JUEGOS Y FORMAS DE VESTIR!**



<b>OBJETIVOS</b>	Identificar tipos de juegos con los que se divertían los abuelos/as	Conocer los juguetes de sus abuelos/as	Conocer la vestimenta que utilizaban los abuelos/as murcianos/as
<b>CONTENIDOS</b>	Juegos típicos	Juguetes antiguos	Ropa de los huertanos/as
<b>ACTIVIDADES</b>	Actividad 14: Conocemos juegos diferentes	Actividad 15. Los juguetes de nuestros abuelos/as	Actividad 16: La ropa de nuestros abuelos/as
<b>METODOLOGÍA</b>	-Individual: investigan con las familias acerca de los juegos que tenían los abuelos/as. -En grupo, mostrar en PDI juegos de los abuelos/as y comentar juegos de ahora.	En grupo. Con ayuda de la familia, realizar una exposición de juguetes antiguos y comentar las diferencias con los suyos.	En grupo. A través de imágenes, conocer la ropa que se usaba antes (zaragüelles, pañuelos, refajos, esparteñas) y la que tenemos ahora.

Fuente: elaboración propia.

La sesión seis, reflejada en la figura 3.8, implicó una mayor actividad motriz y consistió en el aprendizaje de una canción y una danza sobre los abuelos y abuelas y sus múltiples cualidades. Posteriormente se realizó una reflexión con toda la clase sobre ellas.

**Figura 3.8.** Descripción detallada de la sesión 6.

**SESIÓN 6**

**¡SOMOS ARTISTAS!**



<b>OBJETIVO</b>	Emplear la expresión corporal como canalizador de emociones y refuerzo de las relaciones en grupo	
<b>CONTENIDOS</b>	El cuerpo (partes y control del mismo) y la danza	
<b>ACTIVIDADES</b>	Actividad 17: ¡Todos cantamos y bailamos!	Actividad 18: ¡Volvemos a la calma!
<b>METODOLOGÍA</b>	En grupo. En el aula de psicomotricidad, aprendemos letra y creamos la coreografía de la canción "Quiero a mis abuelos"	En grupo. Comentar qué les ha parecido la canción y reflexionar sobre qué son para ellos los abuelos/as y qué podemos hacer y aprender con ellos/ellas.

Fuente: elaboración propia.



Por último, la sesión 7, aparece reflejada en la figura 3.9. En ella se realizó un recordatorio de todo lo aprendido a lo largo de la Situación de Aprendizaje mediante dos actividades a continuación expuestas.

**Figura 3.9.** Descripción detallada de la sesión 7.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="background-color: #c0392b; color: white; border-radius: 15px; padding: 5px 15px; font-weight: bold;">SESIÓN 7</div>  </div>		
OBJETIVOS	Expresar y exponer todo lo aprendido.	
CONTENIDOS	La familia, miembros, abuelos y características, identidad personal y familiar, el nombre y apellidos, trabajos, juegos y vestimenta de los abuelos/as.	
ACTIVIDADES	Actividad 19: Mis abuelos y yo. Recordamos lo aprendido	Actividad 20: Nuestro libro de familia
METODOLOGÍA	En grupo. En asamblea cada alumno tendrá un elemento (imagen) sobre árbol genealógico, tarea, juego o ropa. Se creará el mural “Mis abuelos y yo” diferenciando elementos de nuestros abuelos/as de actuales, comprobando el paso del tiempo y recopilando lo aprendido.	Individual. A partir del cuento trabajado, el alumnado crea una historia sobre su propia familia mediante dibujos y palabras significativas para ellos. En la portada lleva una foto aportada por la familia.

Fuente: elaboración propia.

Además, el código QR facilitado en la figura 3.10, da acceso a las imágenes realizadas durante el desarrollo de todas las sesiones de la Situación de Aprendizaje planteada con el fin de servir como guía para una futura realización de esta.

**Figura 3.10.** Código de descarga de las sesiones de la Situación de Aprendizaje: «¿De dónde venimos?».

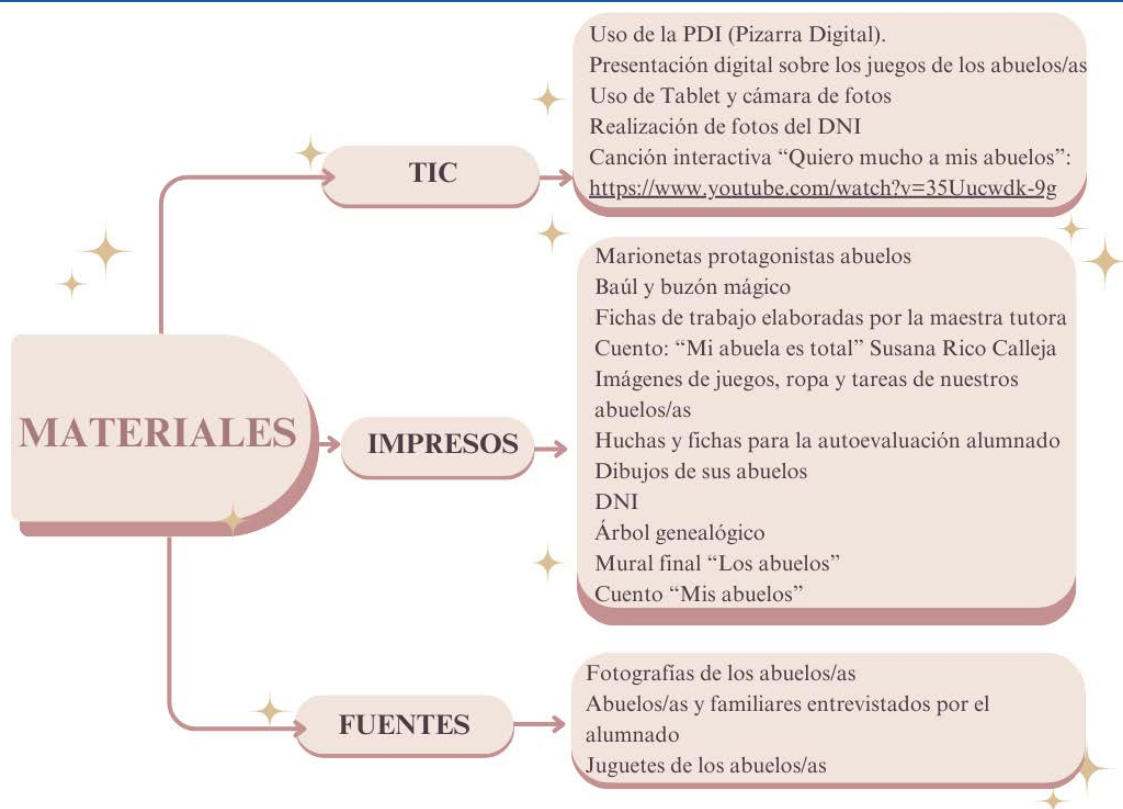


Durante el desarrollo de la propuesta de innovación los *espacios* del aula utilizados fueron los equipos destinados al trabajo individual, la zona de la asamblea para la lluvia de ideas, debate, reflexión y establecimiento de conclusiones en gran grupo y la zona de exposición para los dibujos, murales y parte final de cada sesión (valoración del grado de aprendizaje y del de motivación percibidos por el alumnado).

Otros espacios utilizados en este proyecto han sido: el espacio del aula donde se encuentra ubicada la pizarra digital (PDI) y la sala de psicomotricidad, en la que se ha llevado a cabo la sexta sesión.

Todos los *recursos materiales* utilizados a lo largo de todo el proyecto aparecen clasificados según su tipología en la figura 3.11.

**Figura 3.11.** Clasificación de los recursos materiales utilizados en la propuesta de intervención.



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente código QR (figura 3.12) da acceso a las imágenes de los materiales empleados en cada una de las sesiones de la propuesta didáctica planteada.

**Figura 3.12.** Código de descarga del material de las sesiones de la Situación de aprendizaje: «¿De dónde venimos?».



El *tiempo* dedicado para el desarrollo de las siete sesiones fue cuatro semanas, a través de sesiones diarias de una hora y media. La realización de actividades se llevó a cabo a través de diferentes formas de *agrupamiento*, individual o grupal, como se ha detallado en los aspectos metodológicos en cada una de las figuras de las sesiones anteriores.

La evaluación de esta propuesta de innovación se llevó a cabo tanto por parte del alumnado participante, como por parte de la maestra-tutora.

Con respecto a la *evaluación del alumnado*, adecuándolos a las características de los niños de la etapa y nivel educativo, se diseñaron dos escalas de autoevaluación. Con ellas los discentes valoraron sus niveles de aprendizaje (¿Cuánto he aprendido?) y de motivación (¿Cuánto me ha gustado?) percibidos a lo largo del proyecto (evaluación continua) y al final de este (evaluación final). Al terminar cada sesión se hacía el recuento de las autovaloraciones en gran grupo y se representaban los datos gráficamente a través de un registro expuesto en el aula, de modo que al finalizar la propuesta podían comparar las valoraciones de todas las sesiones (véase figura 3.13).

Esta evaluación tenía carácter manipulativo ya que el alumnado debía introducir una ficha en una de las huchas representadas mediante maceteros de distintos colores (rojo, amarillo y verde) y formas (flor triste, normal y alegre). Es una técnica adaptada de una escala tipo Likert de longitud tres y la denominamos «técnica del semáforo». Así las huchas tenían un color distinto según el grado de motivación y aprendizaje alcanzado: hucha roja «poco», amarilla «regular» y verde «mucho».

**Figura 3.13** Ejemplo de escala de valoración del aprendizaje y motivación alumnado.



Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizada la propuesta didáctica la *tutora* del aula de forma individualizada realizó una *evaluación final* con el objetivo de comprobar el *nivel de aprendizaje competencial* adquirido por el alumnado durante el desarrollo de esta. Para la elaboración del registro se tuvieron en cuenta las competencias clave, objetivos y saberes básicos de la situación de aprendizaje (ver figura 3.14). Para su valoración se utilizó una escala orientativa con valores comprendidos entre 0 y 10.

**Figura 3.14.** Registro de evaluación competencial de la Situación de Aprendizaje «¿De dónde venimos?».

COMPETENCIA	ALUMNO/A:	PUNT.
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Potenciar intercambios comunicativos respetuosos con sus iguales y con las personas adultas	<input type="checkbox"/>
	Usar el lenguaje como instrumento para la comunicación, expresión y regulación de la conducta	<input type="checkbox"/>
	Disfrutar del acercamiento a la cultura literaria a través de cuentos que enriquecen su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad	<input type="checkbox"/>
MATEMÁTICA Y EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA	Iniciarse en las destrezas lógico-matemáticas a través del juego y la manipulación	<input type="checkbox"/>
	Mostrar curiosidad por entender aquello que configura su realidad, que está al alcance de su percepción y experiencia	<input type="checkbox"/>
	Observar, clasificar, cuantificar, construir, hacer preguntas, probar y comprobar, para entender y explicar algunos fenómenos del entorno próximo	<input type="checkbox"/>
DIGITAL	Iniciarse en la alfabetización digital: acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales.	<input type="checkbox"/>
	Utilizar responsablemente herramientas digitales para aumentar la motivación, la comprensión y el progreso en la adquisición de aprendizajes	<input type="checkbox"/>
PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER	Desarrollar de actitudes de comprensión y empatía	<input type="checkbox"/>
	Descubrir el entorno familiar y social que le rodea	<input type="checkbox"/>
	Aprender en sociedad, compartiendo su propia experiencia con otras personas y cooperando de forma constructiva	<input type="checkbox"/>
	Valorar a los abuelos como agente educativo y de aprendizaje	<input type="checkbox"/>
CIUDADANA	Crear modelos positivos y aprender los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia	<input type="checkbox"/>
	Identificar hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura	<input type="checkbox"/>
	Utilizar comportamientos respetuosos con ellos mismos y con los demás que previenen conductas discriminatorias de cualquier tipo	<input type="checkbox"/>
EMPREDEDORA	Mostrar curiosidad, iniciativa, imaginación y disposición para indagar sobre los abuelos mediante el juego y las actividades planteadas.	<input type="checkbox"/>
	Avanzar en el desarrollo de su autonomía y materializar las ideas personales o colectivas.	<input type="checkbox"/>
	Utilizar el pensamiento estratégico y creativo para la resolución de problemas fomentando el análisis crítico	<input type="checkbox"/>
EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES	Construir y enriquecer su identidad a través de las relaciones abuelos-nietos	<input type="checkbox"/>
	Fomentar la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad	<input type="checkbox"/>
	Acercarse al patrimonio cultural de su entorno a través de las costumbres de sus abuelos y abuelas	<input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que se fomentó el tratamiento integral de las competencias clave a excepción de la competencia plurilingüe, la cual no se desarrolla con este proyecto ya que no pone en contacto al alumnado con lenguas y culturas distintas de la familiar.



### 3.3. Valoración, implicaciones y transferencia

Los *resultados* de las autoevaluaciones del alumnado en torno a los *niveles de aprendizaje* y de motivación percibidos a lo largo del desarrollo de la propuesta de aprendizaje, mostraron que en todas las sesiones la mayoría del alumnado valoró como muy alto su nivel de aprendizaje. La sesión uno y la sesión cinco obtuvieron las valoraciones más altas, mientras que la sesión seis arrojó la más baja. Por lo que, se evidenció que, de forma general, todas las sesiones alcanzaron un nivel de aprendizaje bastante alto.

Atendiendo al *nivel de motivación* percibido por el alumnado, todas las sesiones consiguieron altas puntuaciones, obteniendo tres de ellas el nivel de motivación máximo. Por el contrario, las que menor grado de motivación obtuvieron fueron las sesiones dos y tres, aunque también fueron muy bien puntuadas. Por tanto, todas las sesiones alcanzaron un nivel de motivación muy alto entre los alumnos.

Los resultados conseguidos por parte de los discentes en cuanto al *logro del desarrollo de las competencias clave* evidenciaron que las puntuaciones obtenidas fueron bastante altas. La totalidad del alumnado logró la calificación máxima en la Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería y la Competencia en conciencia y expresión culturales. Fueron solo dos las competencias que obtuvieron medias más bajas, *Competencia emprendedora* y *Competencia en comunicación lingüística*, aunque seguían siendo unas calificaciones elevadas.

Esto evidencia que casi todos los alumnos han obtenido muy buenas calificaciones en cada una de las competencias. Por tanto, se afirma que el alumnado ha conseguido a través de la Situación de Aprendizaje «¿De dónde venimos?» desarrollar las competencias clave establecidas en el currículo.

En definitiva, tanto el nivel de aprendizaje como de motivación total conseguido tras finalizar la Situación de Aprendizaje, ha sido muy alto y todos los alumnos consiguieron un logro de aprendizaje competencial alto.

### 3.4. Conclusiones

Una vez expuestos los resultados obtenidos con la propuesta de aprendizaje, de acuerdo con García-Vera (2012), se considera que la positiva valoración tanto de los alumnos como de la maestra-tutora, se debe al empleo de metodologías activas y la propuesta de una temática motivadora para el alumnado como son las relaciones abuelos-nietos.

De este modo, se logró conseguir en los alumnos un aprendizaje significativo y una actitud de interés, participación, trabajo en equipo y cooperación. Así también se consiguió fomentar la capacidad comunicativa, investigadora, de iniciativa, de crítica y de aprender a aprender, a la vez, que se fomentó el desarrollo de la identi-

dad de los discentes gracias al desarrollo integral de competencias que les permiten comprender e interpretar el mundo en el que viven (Posso-Pacheco, et al., 2023).

Se reafirma que las figuras de abuelidad contribuyen al desarrollo social, configuración de la personalidad y bienestar afectivo de los niños y niñas (Rico et al., 2001), quedando por tanto confirmada la premisa inicial, ratificando que sí se puede desarrollar la motivación escolar, la adquisición de conocimientos, tradiciones, costumbres y valores, así como el fomento de la autoestima e identidad del alumnado participante mediante una situación de aprendizaje que use como medio de enseñanza las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos (Noriega, 2015).

### Implicaciones educativas

Los abuelos representan una figura muy significativa a nivel social y afectivo para los niños y niñas, además de un agente educativo de primer orden, por lo que se considera que actualmente se deberían tener más en cuenta en las escuelas. En Educación Infantil estas figuras están presentes debido a su importancia, pero realmente no se abordan en las actividades cotidianas del aula, por lo que, esta figura podría tener una mayor contemplación por parte de docentes y administraciones educativas.

La realización de esta Situación de Aprendizaje proporciona una guía para trabajar dichas relaciones abuelos-nietos con diversidad de recursos, actividades, estrategias y orientaciones metodológicas, para el desarrollo del actual currículo establecido para la etapa de Educación Infantil y el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el logro de un aprendizaje permanente.

### Referencias

- Bas, E. y Pérez, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 41-68.
- Chaves, L. D. y Narváez-Burbano, J. H. (2023). Aproximaciones al estudio de la deprivación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 65-78.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 2(1), 62-73.
- Fontana, M. (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo: Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea.
- García, J. y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional* (pp.25-247). Madrid, España: Dykinson.
- García-Valcárcel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.

- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), p. 685- 707.
- González, J., De la Fuente, R. y González, J. (2015). Abuelo y nieto: vínculo simbólico. En S. Rivas (coord.) *Generaciones conectadas. Beneficios educativos derivados de la relación entre nietos y abuelos* (pp. 105-148). Pirámide.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. . Boletín Oficial del Estado nº 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- Megías, I. y Ballesteros, J.C. (2011). *Abuelos y Abuelas...para todo: Percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. FAD.
- Muntaner, J.J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114.
- Noriega, C. (2015). *Percepción de los abuelos de la relación con sus nietos: valores, estilos educativos, fortalezas y bienestar*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Pinazo, S., y Montoro, J. (2004). La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168.
- Posso-Pacheco, R. J., Córdor-Chicaiza, M. G., Mora-Guerrero, L. M., y Segundo-Leónidas, R. M. (2023). Aprendizaje basado en retos: una mirada desde la educación superior. *PO-DIUM: Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 18(2), e1486.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado nº 28, de 02/02/2022.
- Rico, C., Serra, E. y Viguer, P. (2001). *Abuelos y Nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, A. (2023). Familia y escuela. Educación vinculante: caso de una Institución en Don Matías - Antioquia, Colombia. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-14.
- Sanz, R., Mula, J., y Moril, R. (2011). *La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.



## Programa COLE (Conciencia Fonológica-Lectoescritura) para escolares de Educación Infantil 5 años

RUTH TRISTÁN SARMIENTO

Universidad de Murcia

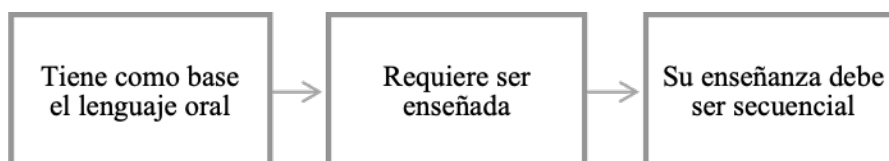
[ruth.tristan@um.es](mailto:ruth.tristan@um.es)



### Introducción

La lectoescritura es entendida como una de las formas más complejas de comunicación humana, siendo su dificultad inherente al hecho de que es un proceso artificial. Es decir, es una habilidad, de base lingüística, que requiere de un proceso secuencial de enseñanza y aprendizaje. Esta afirmación resalta aspectos importantes sobre la lectoescritura a tener en cuenta en este capítulo, los cuales quedan plasmados en la figura 4.1.

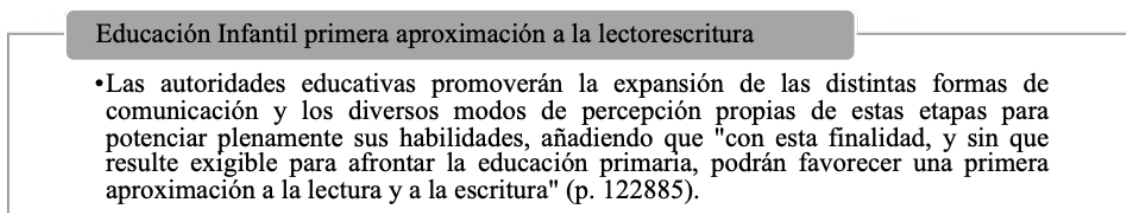
**Figura 4.1.** Aspectos relevantes del proceso lectoescriptor.



Fuente: elaboración propia.

La necesidad de una enseñanza secuencial pone de manifiesto que el alumnado debe atravesar, en sus inicios, una fase prelectora esencial para lograr ser capaz de leer y escribir. Ante ello, es necesario comprender lo que establece la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (en adelante LOMLOE) y que se muestra en la figura 4.2.

**Figura 4.2.** Aportaciones de la LOMLOE sobre la lectoescritura.



Fuente: elaboración propia.

La LOMLOE resalta la importancia del desarrollo de la comunicación, dejando claro que la lectoescritura solo se abordará como aproximación y no como objetivo principal. Este aspecto ha sido motivo de controversia, pero cada vez hay más que estudios que indican que la etapa de Educación Infantil debe aprovecharse para iniciar el proceso secuencial de la lectoescritura, en lugar de enseñar a leer y escribir. Como señala Cruz (2021, párr. 6) «hay datos sólidos y convergentes que sugieren que el aprendizaje temprano de la lectura no conduce a una mejor lectura en el futuro, más allá de las mejoras iniciales a corto plazo». Sin embargo, ¿qué implica dicha aproximación? ¿Qué aspectos deben abordarse en la etapa prelectora? En este punto es donde surge el concepto de conciencia fonológica, que se explorará a lo largo del capítulo (figura 4.3).

En este contexto, se propone la implementación de un programa de conciencia fonológica (COLE) dirigido al último curso de la etapa de infantil como enfoque introductorio al proceso lectoescritor. Esta propuesta se basa en la idea de que la conciencia fonológica es considerada como uno de los aprendizajes esenciales que preceden a la adquisición de la lectoescritura (Alegría, 2006; Palazón, 2021). Asimismo, autores como Suárez-Yepes et al. (2019) y Capilla (2015, p. 119) defienden la aplicación temprana de este tipo de programas, ya que la «habilidad fonológica se ha asumido como la base para el posterior dominio de la lectura y escritura». No obstante, también añade que son precisos también otros procesos cognitivos como la memoria, la percepción visual y auditiva o la expresión oral.

Finalmente, cabe destacar que esta propuesta se llevará a cabo a través del uso del aprendizaje basado en juegos (ABJ en adelante) con la herramienta web *Genially* (<https://genial.ly/es/>).

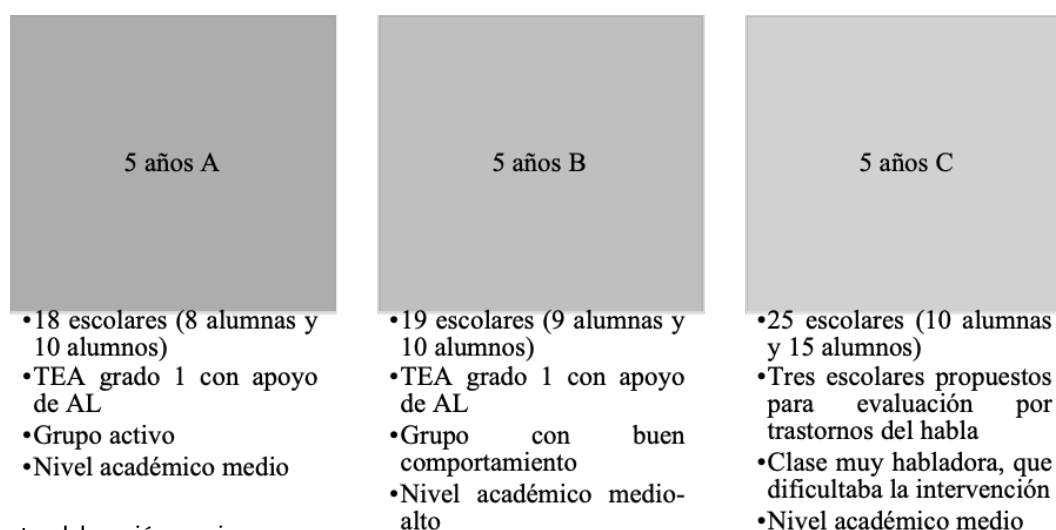
## 4.1. Contextualización

Este programa se implementó durante el curso académico 2021-2022 en tres grupos de escolares del último curso de infantil (5-6 años) del Colegio de Educación Infantil y Primaria Antonio Sequeros de Benejúzar, Alicante.

Esta intervención se incorporó como programa específico dentro de Plan de Actuación para la Mejora del centro, y estuvo directamente relacionado con el área de Lenguajes: comunicación y representación de la etapa de infantil. Igualmente, señalar que fue desarrollado y aplicado por el personal especializado de apoyo de Audición y Lenguaje (AL en adelante), por lo que también guardaba relación con los programas de estimulación del lenguaje oral dirigidos, no solo a intervenir con el alumnado con necesidades, sino también a prevenir y detectar posibles dificultades en el resto de los escolares.

La distribución de cada aula, así como sus características principales quedan representadas en la figura 4.3.

**Figura 4.3.** Distribución de las aulas.



Fuente: elaboración propia.

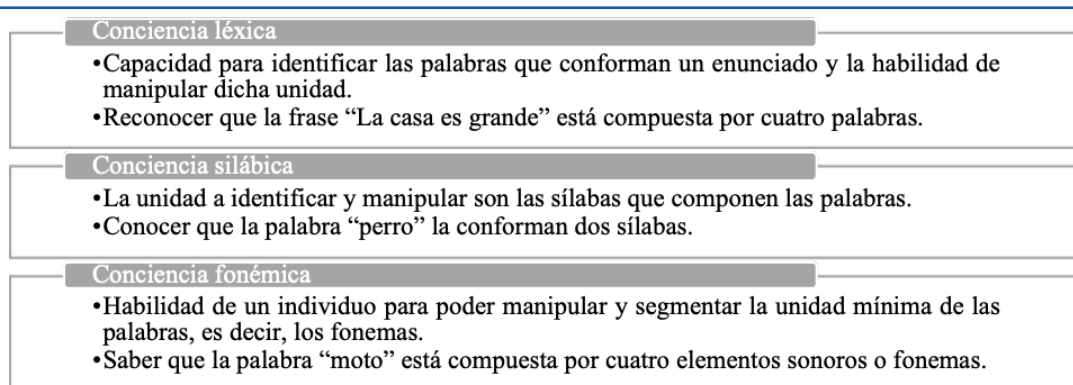
## Conciencia fonológica

Alegría (2006, p. 96) emplea el término de conciencia fonológica o metafonología para hacer referencia a «habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas». En términos más simples, este concepto se relaciona estrechamente con la capacidad de una persona para manejar mental y conscientemente los elementos de los que se compone el habla, tales como palabras, sílabas y fonemas.

Asimismo, al considerar las diversas unidades fonológicas, la metafonología puede concretarse en tres niveles, determinados por la unidad de segmentación de los elementos del habla (Capilla, 2015; Gutiérrez-Fresneda, et al., 2020). Estos niveles,

organizados de menor a mayor complejidad, se detallan en la figura 4.4 para ofrecer una perspectiva estructurada de dicha clasificación.

**Figura 4.4.** Niveles de la metafonología.

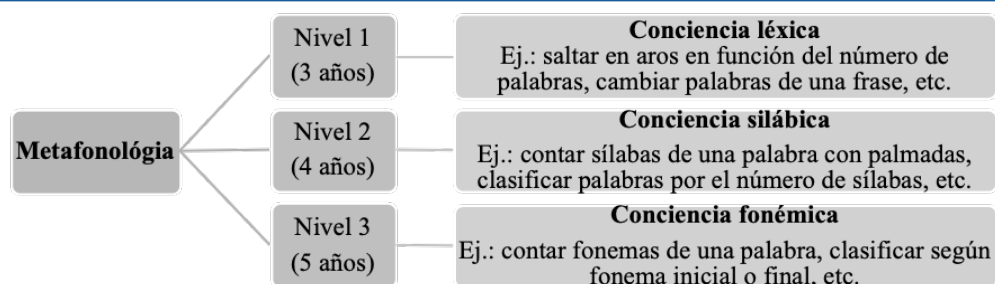


Fuente: elaboración propia.

Autores como Gutiérrez-Fresneda et al. (2020) señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica abarca desde los tres hasta los ocho años. Sin embargo, otros autores retrasan su aparición hasta los cuatro (Defior y Serrano, 2011), mientras que algunos indican que esta no puede surgir hasta los seis o siete años, lo que refleja la falta de consenso sobre esta capacidad. No obstante, sí es evidente que su intervención debe ser secuenciada a lo largo del tiempo, considerando la edad y las capacidades de los estudiantes.

En términos generales, para el desarrollo de este programa, se seguirá el desglose por edad propuesto por Capilla (2015), que se presenta en la figura 4.5. Es decir, al tratarse cinco años, los aspectos a trabajar estarán directamente relacionados con el último nivel.

**Figura 4.5.** Desarrollo de la metafonología en función de la edad.

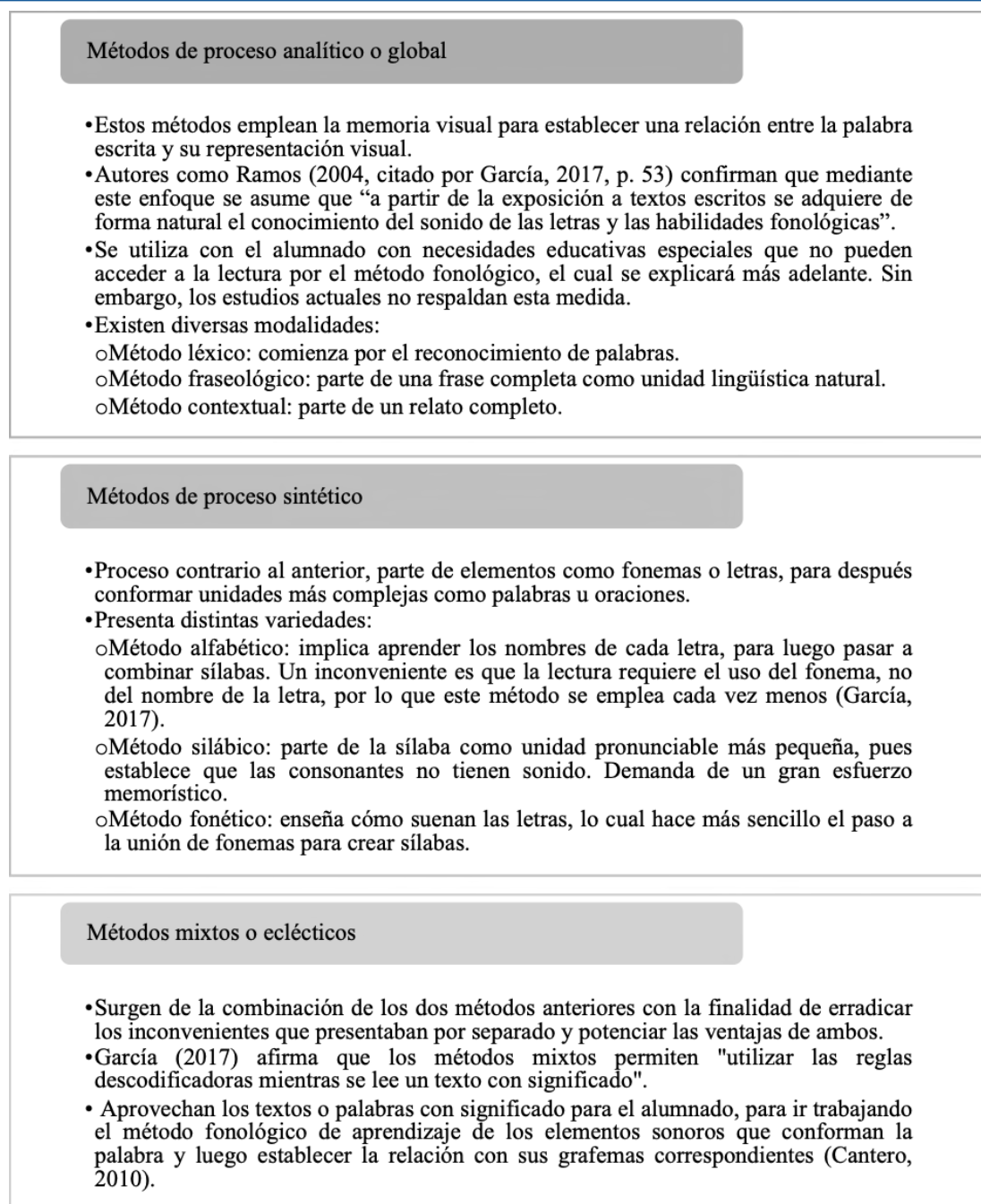


Fuente: elaboración propia.

### Relación de la conciencia fonológica con la lectoescritura

En primer lugar, es necesario remarcar la gran cantidad de métodos de enseñanza de lectoescritura. Según autores como Cantero (2010) y García (2017), se destacan los siguientes (figura 4.6):



**Figura 4.6.** Métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Fuente: elaboración propia.

En el caso del programa COLE, se propone un modelo mixto basado en el modelo fonético, apoyado en palabras significativas para el alumnado. Conocido este aspecto, también importante remarcar la relación existente entre el trabajo de la conciencia fonológica y la adquisición lectora.

Ante ello, García (2017) identifica tres procesos psicológicos básicos que influyen en la lectoescritura: la atención, la memoria de trabajo y el cociente intelectual manipulativo. Además, señala siete precursores psicolingüísticos de la lectoescritura:

ra, como la comprensión verbal, el vocabulario, la fluidez verbal, la velocidad de denominación, la familiaridad con el material escrito, la aprehensión a la escritura y la conciencia fonológica. Otros autores como Herrera et al. (2014), Gutiérrez-Fresneda et al. (2020) y León (2021) coinciden en la importancia de estos aspectos.

Desde el modelo psicolingüístico, García (2017) destaca que la conciencia fonológica es factor de éxito en la adquisición de la lectura, especialmente en estudiantes en proceso de aprendizaje o con necesidades educativas. Por ello, se considera un aspecto esencial a trabajar con el alumnado con dislexia (Alegría, 2006; Palazón, 2021), lo cual también respalda Castejón et al. (2011, citado por García 2017, pp. 181-182) quienes concluyen que:

Si el alumno que está aprendiendo a leer no dispone de los mecanismos de conversión grafema-fonema, tendrá problemas para leer de manera rápida y precisa palabras nuevas, inventadas o pseudopalabras y también tendrá dificultad para formarse representaciones ortográficas de las palabras conocidas.

Por ello, para lograr la conversión grafema-fonema, se enfatiza la importancia del trabajo en habilidades fonológicas, especialmente mediante programas de conciencia fonológica en infantil. García (2017) resalta que escolares que siguen estos programas desde los cuatro años durante tres años consecutivos obtienen mejores resultados en lectoescritura. A todo ello, Capilla (2015, p. 120) añade que «el desarrollo de la conciencia fonológica se requiere de un mediador, un adulto, en este caso de un maestro para llevar a cabo tareas de manipulación de los segmentos orales», pero, además, añade que:

La tarea del maestro sería proporcionar actividades para trabajar la segmentación de fonemas, sílabas y palabras. Este mediador valora si el niño pre-lector ha desarrollado la habilidad para manipular los sonidos del habla, y si es un buen candidato para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura (p. 120).

En conclusión, la metafonología desempeña un papel clave en el desarrollo de la lectoescritura, así como también el trabajo y la implicación de los docentes.

### **Metodologías activas: aprendizaje basado en juegos**

El quehacer educativo debe basarse en una o varias metodologías docentes. En el caso específico del programa COLE, se emplea la metodología basada en juegos a través de *Genially*. Ante ello, es preciso remarcar que las metodologías activas se consideran una alternativa motivadora a la educación tradicional que intenta dar respuesta a las demandas de la sociedad actual (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2020). Estas metodologías ponen énfasis en que los estudiantes construyan su propio conocimiento, utilizando las pautas proporcionadas por los docentes. En otras palabras, se le da mayor importancia a lo que el alumnado aprende, que a lo que el docente enseña (Defaz, 2020; Pertusa, 2020), con el objetivo de hacer que los estudiantes sean responsables de su proceso de aprendizaje y desempeñen un papel activo en la adquisición de conocimientos (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2020).

Este enfoque metodológico está relacionado con el aprendizaje activo, que Anastasiou y Alves (2004, citado por Pertusa, 2020, p. 4) definen como:

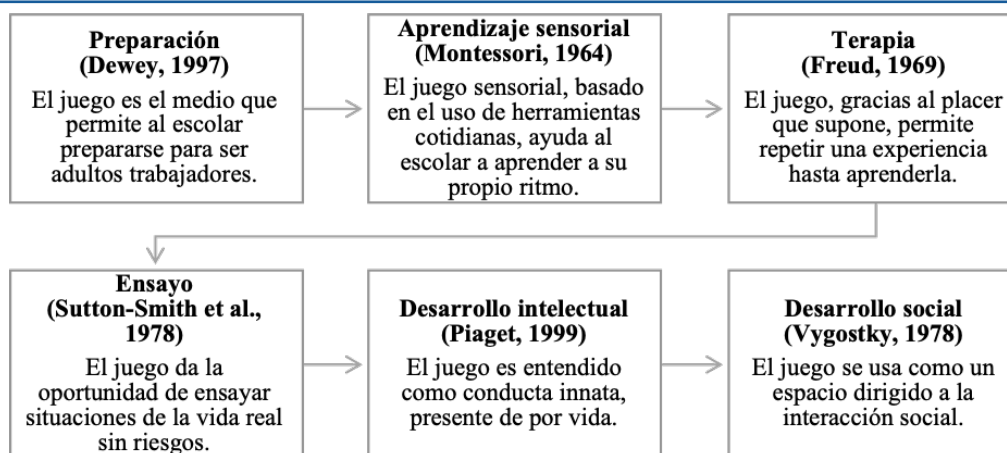
El proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes por cualquier estrategia educativa que involucre a los estudiantes en el proceso llevándolos a actividades y debates, en lugar de simplemente ponerlos en la posición de escuchar pasivamente información dada por el profesor.

Como se observa, ambos enfoques buscan ofrecerle un papel más participativo al alumnado. Por tanto, también el rol del profesorado debe cambiar, convirtiéndose en un mero guía o dinamizador del proceso educativo. El docente será el responsable de crear y diseñar las distintas experiencias significativas para que los estudiantes las lleven a cabo de manera más autónoma, eficaz e independiente.

Entre las metodologías activas, se enfatiza en el ABJ, que según Navarro-Mateos y Pérez-López (2020, p. 48), se describe como una metodología que «apuesta por los juegos como una solución a la transferencia de conocimiento, ya que ellos codifican, contextualizan, traducen y enseñan de una manera activa y atractiva, que fomenta la experimentación en un ambiente libre de riesgos (toma de decisiones)». Así, el juego se transforma en el medio empleado para lograr un aprendizaje concreto, manteniendo el objetivo principal de todos los juegos: entretener.

Sin embargo, surgen preguntas relevantes: ¿realmente tiene sentido emplear el juego dentro de los entornos educativos?, ¿es un medio adecuado para lograr el aprendizaje?, ¿cuál es la función de un juego dentro de la realidad educativa? Para responder a dichas cuestiones, la figura 4.7 recoge algunos de las diferentes utilidades que se le pueden aplicar a los juegos según diversos autores citados por Cornellà et al. (2020) y que pueden responder a las cuestiones anteriores.

**Figura 4.7.** Aplicación del juego dentro del ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, son diversas las funciones que se le asocian a los juegos dentro del proceso educativo, y muchos los beneficios que se pueden obtener de los mismos. Por esta razón, se decidió emplear esta metodología con el objetivo de favorecer la motivación del alumnado y promover el desarrollo de su autonomía.

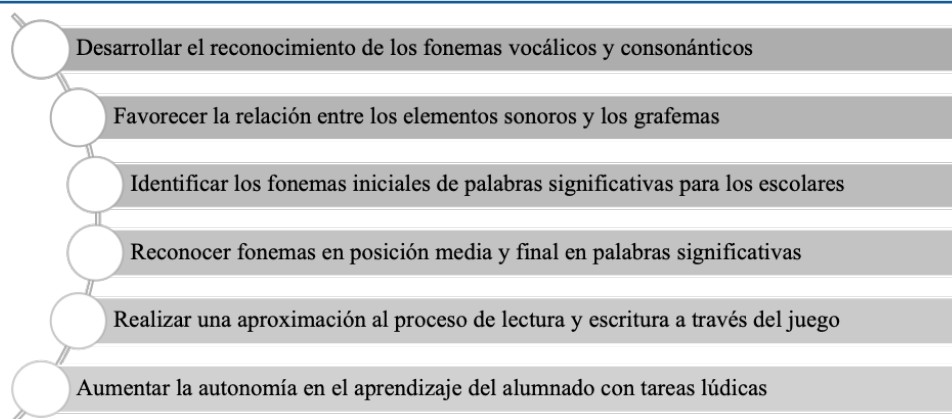
## 4.2. Implementación

Con el objetivo de contextualizar el Programa COLE, a continuación, se procede a especificar los distintos elementos relacionados con su implementación dentro de la realidad educativa.

### Objetivos

Este programa establece como objetivo general el Favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica del alumnado de Educación Infantil 5 años con el fin de fomentar una aproximación al proceso lectoescritor. De igual manera, también se fijan una serie de objetivos específicos (figura 4.8):

**Figura 4.8.** Objetivos específicos del programa COLE.

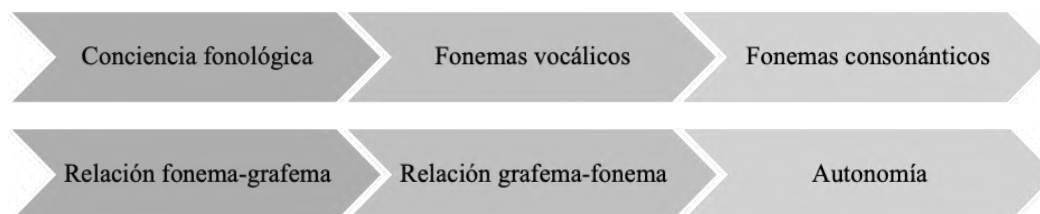


Fuente: elaboración propia.

### Contenidos

En cuanto a los contenidos a trabajar a lo largo de este programa, se destacan los siguientes (figura 4.9):

**Figura 4.9.** Contenidos del programa COLE.



Fuente: elaboración propia.

### Metodología

Como se ha expuesto anteriormente, este programa de conciencia fonológica se desarrolla a lo largo del curso escolar 2021/2022 en el colegio público Antonio Se-

queros ubicado en Benejúzar. La autora de este capítulo, personal especializado de apoyo de Audición y Lenguaje de dicho centro, decidió planificar, elaborar, aplicar y evaluar este programa en los tres grupos de Educación Infantil 5 años, contando con la colaboración de las tutoras de estas clases.

Este programa surgió a raíz de una reunión con la Orientadora Educativa del colegio, quien propuso la idea. Después de la elaboración de un primer esbozo, se llevó a cabo una reunión con la directora del centro (tutora de uno de los grupos) para proponer la aplicación del programa. La directora aprobó la propuesta, y a mediados de octubre, comenzó su implementación.

Con respecto a la metodología, como se ha señalado previamente, se utilizó el aprendizaje basado en juegos. Por lo tanto, con el fin de trabajar cada uno de los fonemas se crearon juegos diversos como *escape rooms*, ruletas de la suerte, ocas, triviales, *quizzes*, concursos, búsquedas del tesoro, etc., empleando la herramienta de Genially. Esta plataforma permitió organizar todas las sesiones y, además, proporcionó diversas plantillas, ya creadas, de juegos que se pudieron adaptar a las necesidades de cada grupo.

## Temporalización

El programa COLE es un proyecto anual que se desarrolló a lo largo del curso escolar a través de 25 sesiones. Cada semana se realizaba una sesión diferente para el trabajo de la conciencia fonológica, destacando la flexibilidad del programa al tener siempre en cuenta las posibles variaciones de la temporalización debido a las actividades complementarias realizadas en el centro.

Durante el primer trimestre, que abarcó de mediados de octubre a mediados de diciembre, se llevaron a cabo 10 sesiones. En el segundo trimestre, se realizaron otras 10 sesiones que se extendieron desde el mes de febrero hasta mediados del mes de abril. Finalmente, el último trimestre, al ser más corto, incluyó las cinco últimas sesiones, las cuales se realizaron entre mayo y principios de junio. Dicha temporalización se expone, de forma más detallada, en la figura 4.10.

**Figura 4.10.** Temporalización de las sesiones del Programa COLE.

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> <li>•1. Vocales</li> <li>•2. Fonema /p/</li> <li>•3. Fonema /m/</li> <li>•4. Fonema /l/</li> <li>•5. Fonema /s/</li> <li>•6. Fonema /d/</li> <li>•7. Fonema /n/</li> <li>•8. Fonema /f/</li> <li>•9. Fonema /t/</li> <li>•10. Oca navideña</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•11. Fonema /r/ y /rr/</li> <li>•12. Fonema /b/</li> <li>•13. Fonema /k/</li> <li>•14. Fonema /g/</li> <li>•15. Fonema /j/</li> <li>•16. Fonema /z/</li> <li>•17. Fonema /ch/</li> <li>•18. Primavera</li> <li>•19. Fonema /ñ/</li> <li>•20. Fonema /x/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•21. Fonema /y/</li> <li>•22. Repaso</li> <li>•23. Lectoescritura</li> <li>•24. Lectoescritura</li> <li>•25. Verano</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.


## Actividades

A continuación, se procede a exponer las distintas actividades que se desarrollaron a lo largo de las 25 sesiones anteriores (figuras 4.11-4.35).


**Figura 4.11.** Actividad 1 del Programa COLE.

**Desarrollo:** En la primera actividad, los estudiantes se transforman en superhéroes, vinculando el programa con el proyecto anual del nivel. Se les informa que, para participar en las misiones siguientes, deben enfrentarse primero a unos villanos y obtener la insignia de superhéroes, que permanecerá en el aula todo el curso.


La actividad incluye preguntas con imágenes de elementos que comienzan con vocales. Los estudiantes deben reconocer y seleccionar la que comience por el fonema correcto.



**Nombre:**  
Superhéroes



**Trimestre:**  
primero




**Contenido:**  
fonemas  
vocálicos

Fuente: elaboración propia.


**Figura 4.12.** Actividad 2 del Programa COLE.

**Desarrollo:** aquí los escolares asumen el papel de astronautas y deben superar diversas tareas para llevar su nave espacial de regreso a la Tierra. Las preguntas, al igual que en otras misiones, incluirán imágenes para asociarlas con los fonemas correspondientes.


La actividad presenta tres imágenes distintas en cada pregunta, desafiando a los estudiantes a identificar cuál de ellas tiene el fonema /p/ al inicio de la palabra. Además, se muestra una imagen, como "perro", y se les pregunta por qué sílaba comienza, proporcionando tres opciones. Esta tarea fortalece el reconocimiento fonémico y promueve el desarrollo de la conciencia silábica, facilitando un acercamiento a la lectoescritura.



**Nombre:**  
Planeta tierra



**Trimestre:**  
primero



**Contenido:**  
fonema /p/

Fuente: elaboración propia.



**Figura 4.13. Actividad 3 del Programa COLE.**

**Desarrollo:** en la tercera misión, se propone el juego del Trivial de *Genially*, con el objetivo de obtener quesitos de todos los colores mediante respuestas correctas.

Hay que destacar que el juego se realiza en grupo, donde un niño o niña responde en la pizarra digital con la posibilidad de recibir ayuda de sus compañeros, evitando cualquier potenciación de la competición.

Las preguntas durante el juego implican adivinar elementos que comienzan con el fonema /m/ o reconocer la sílaba inicial.

**Nombre:** Trivial genial

**Trimestre:** primero

**Contenido:** fonema /m/

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.14. Actividad 4 del Programa COLE.**

**Desarrollo:** en esta misión, los participantes asumen el rol de piratas para ayudar al pirata Lucas a resolver cinco enigmas y lograr el tesoro oculto.

Se destaca que, para la creación de actividades se emplea el vocabulario visto en clase, como los animales (loro, león, lagartija, leopardo, lobo, etc.).

Al resolver los problemas y reconocer palabras con el fonema /l/, obtendrán el tesoro, que será algo del agrado de cada grupo.

**Nombre:** El pirata Lucas

**Trimestre:** primero

**Contenido:** fonema /l/

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.15 Actividad 5 del Programa COLE.**

**Desarrollo:** se retoma el tópico de los superhéroes en esta misión., solicitándoles su colaboración para ayudar al capitán Superpiruleta, quien ha perdido todas sus piruletas.

En primer lugar, se le pide al alumnado que piensen en las diferentes palabras que comiencen por el fonema /s/ para activar su léxico. Tras ello, se pasa al juego con preguntas donde deben seleccionar si una imagen comienza o no por el fonema objetivo.

**Nombre:** Superpiruletas

**Trimestre:** primero

**Contenido:** fonema /s/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.16.** Actividad 6 del Programa COLE.


**Desarrollo:** ¡Nos convertimos en granjeros!

Esta actividad trabaja el fonema /d/, para ello se propone un juego donde tienen que ir respondiendo preguntas para poder conseguir animales para formar su propia granja.


Entre las preguntas, se incluye aquellas que busquen que el alumnado capte el fonema inicial de una imagen, reconociendo si comienza o no por /d/, o que determinen la sílaba de inicio de una palabra.



**Nombre:**  
La granja



**Trimestre:**  
primero



**Contenido:**  
fonema /d/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.17.** Actividad 7 del Programa COLE.


**Desarrollo:** en esta ocasión, se enfrentan a un *breakout*, donde deben superar pruebas para obtener un código secreto y descubrir quién es el ladrón.

La primera prueba implica encontrar imágenes que comiencen por el fonema /n/. En la segunda misión deben ordenar fonemas para formar el nombre de la imagen que aparezca. Finalmente, en la tercera deben identificar qué fonemas componen las palabras de los dibujos.


Tras cada prueba recibirán un número. Al final tendrán que sumarlos para poder identificar al ladrón.



**Nombre:**  
*Breakout:*  
Detectives



**Trimestre:**  
primero



**Contenido:**  
fonema /n/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.18.** Actividad 8 del Programa COLE.


**Desarrollo:** este juego se inspira en un programa de televisión llamado ¡Boom!

En él, el alumnado se enfrenta a preguntas donde cada respuesta está vinculada a un cable de una bomba. Para que no explote deben elegir la respuesta correcta.


Las preguntas son tanto de sí/no como de selección múltiple, siempre relacionadas con la conciencia fonológica del fonema /f/.



**Nombre:**  
*Quiz:* bomba



**Trimestre:**  
primero



**Contenido:**  
fonema /f/




Fuente: elaboración propia.



**Figura 4.19.** Actividad 9 del Programa COLE.

**Desarrollo:** esta actividad va dirigida al trabajo del fonema /t/. Los estudiantes tienen que ayudar a un policía para poder resolver el caso que tanto le está costando.

No obstante, solo pueden conseguir las pistas que necesita su amigo policía si contestan a las preguntas relacionadas con la localización del fonema /t/.

**Nombre:**  
Ayudante de policía

**Trimestre:**  
primero




**Contenido:**  
fonema /t/

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.20.** Actividad 10 del Programa COLE.

**Desarrollo:** está es la última misión del primer trimestre, que consiste en una oca navideña con minirretos para trabajar los fonemas tratados a lo largo del trimestre.

Asimismo, se incluyen otras actividades donde se potencia el desarrollo de los campos léxicos, la atención, la imitación o la construcción de frases.

**Nombre:** Oca navideña

**Trimestre:** primero




**Contenido:** repaso fonemas trabajados

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.21.** Actividad 11 del Programa COLE.

**Desarrollo:** la finalidad de esta tarea no es lograr la correcta adquisición del fonema /rr/, sino la capacidad de reconocer y manipular este sonido. En la actividad, participan en los Juegos Olímpicos de la R. Deben lograr las medallas de oro en las subpruebas:

- Buscar con una lupa, en una imagen oscura, la letra r.
- Discriminar imágenes (comienzan por /r/ o /rr/).
- Reconocer auditivamente imágenes que inicen por /rr/.
- Unir sílabas iniciales con su imagen correspondiente.
- Escribir palabras bisílabas que comiencen por el fonema /rr/ con apoyo visual y fonológico.

**Nombre:**  
*Quiz:* bomba

**Trimestre:**  
segundo


**Contenido:**  
fonema /rr/ y //r

Fuente: elaboración propia.


**Figura 4.22.** Actividad 12 del Programa COLE.

**Desarrollo:** la actividad se enfoca en el fonema /b/. Se les explica que hay tantas las palabras con este sonido, que la letra “b” tuvo que pedir ayuda a la letra “v” para poder hacerse cargo de todas ellas. El juego, una adaptación que realiza *Genially* sobre un programa de televisión, requiere que el alumnado evite que la participante caiga por el agujero, respondiendo a las preguntas relacionadas con el fonema /b/.


La actividad incluye palabras con "b" y/o "v", facilitando la asociación visual de cada letra con las palabras correspondientes.



**Nombre:**  
¡Caída genial!



**Trimestre:**  
segundo



**Contenido:**  
fonema /b/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.23.** Actividad 13 del Programa COLE.


**Desarrollo:** se explica que el fonema /k/ es representado por diferentes letras “c, k, q”.

Acerca de la “c” y la “q”, se relata una historia sobre su conflicto con las vocales “e” y la “i”. Para solucionar el conflicto, la letra “c” decidió hablar más suave para no molestarles. En cambio, la letra “q” decidió buscar ayuda de la vocal “u” y siempre la pondría en medio para evitar más peleas.


Relatada la historia, se juega a un juego de *Genially*, donde responden a cuestiones para eliminar piezas de un puzle y poder revelar la imagen oculta.



**Nombre:**  
Puzle



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /k/

Fuente: elaboración propia.


**Figura 4.24.** Actividad 14 del Programa COLE.

**Desarrollo:** en relación con la historia de la misión anterior, se les explica que la letra “g” es la mejor amiga de la letra “q” y siempre les gusta hacer cosas iguales. Así, la letra “g” decide hacer lo mismo con las vocales “i” y “e”, utilizando la “u” para hacer sonidos suaves, gritando un poco más cuando esta no estuviese, haciendo un sonido como el del fonema /j/.


Tras ello, se realiza otro juego de detectives, donde cada respuesta correcta los acerca a descubrir pistas ocultas en el aula. Combinando las pistas, resolverán el caso propuesto.



**Nombre:**  
Detectives II



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /g/

Fuente: elaboración propia.


**Figura 4.25.** Actividad 15 del Programa COLE.

**Desarrollo:** en este juego aparece una mamá dinosaurio que está esperando a que se abra el huevo para tener a su nuevo pequeño dinosaurio. Esta pide ayuda al alumnado a través de la resolución de ciertas preguntas.


Con forme van respondido correctamente, sobre si una imagen comienza o no por el fonema /j/, el huevo se abrirá un poco más, hasta finalmente eclosionar.



**Nombre:**  
*Parque  
Jurásico*



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /j/

Fuente: elaboración propia.


**Figura 4.26.** Actividad 16 del Programa COLE.

**Desarrollo:** en esta ocasión el alumnado acude a un supermercado virtual. En él solo pueden echar al carro los productos que contengan el fonema /z/ como “zum” o “ciruelas”.


Además, con ello le hacemos ver que ese mismo sonido puede ser representado por la letra “z” y por la “c” en los casos de las vocales “e”, “i”.



**Nombre:**  
Supermercado  
Z



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /z/

Fuente: elaboración propia.


**Figura 4.27.** Actividad 17 del Programa COLE.

**Desarrollo:** los estudiantes se convierten en aprendices de magos para ayudar a su amigo Harry Potter. Harry tiene que preparar una pócima para su clase de pociones, pero ha derramado agua encima de la lista de ingredientes que debía comprar. Por ello, les pide su ayuda para intentar averiguar qué productos necesita. La única pista que tiene es que todos ellos empiezan o contienen “ch”.


Con el fin de averiguar el ingrediente, tienen preguntas donde deben seleccionar la imagen que contiene el fonema.



**Nombre:**  
Pócima de la  
CH



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /ch/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.28.** Actividad 18 del Programa COLE.


**Desarrollo:** con esta actividad siguen aproximándose al proceso lectoescritor. En la misión, se aprovecha la llegada de la primavera para trabajar el vocabulario de las flores que se estaba viendo en el aula. En cada pantalla del juego aparece una imagen de una de las flores que han conocido y las letras desordenadas que conforman la palabra, para ordenarlas de forma correcta.



**Nombre:**  
Primavera



**Trimestre:**  
segundo



**Contenido:**  
primavera


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.29.** Actividad 19 del Programa COLE.


**Desarrollo:** la actividad dirigida al fonema /ñ/ consiste en un juego de escape, donde los escolares deben seleccionar la puerta correcta para salir.

Al inicio del juego aparecen dos puertas y los escolares deben elegir aquella en la que aparezca una imagen que empiece o contenga /ñ/.


La dificultad aumenta, ya que se agregan más opciones. Para ganar el juego, es necesario responder correctamente a todas las preguntas.



**Nombre:**  
Las pueras



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /ñ/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.30.** Actividad 20 del Programa COLE.


**Desarrollo:** para esta actividad se utiliza nuevamente una plantillas de *Genially*, en este caso, una ruleta de la suerte. Los escolares deben lanzar la ruleta y caer en una de las casillas que contienen diferentes puntuaciones. Solo ganan esos puntos si consiguen responder adecuadamente las preguntas referentes a localizar el fonema /x/ en diversas palabras. Pero, deben tener cuidado, ya que en algunas casillas implican la pérdida de la mitad o la totalidad de sus puntos. La victoria se logra al alcanzar los 1000 puntos.



**Nombre:**  
Ruleta genial



**Trimestre:**  
segundo




**Contenido:**  
fonema /x/

Fuente: elaboración propia.




**Figura 4.31.** Actividad 21 del Programa COLE.


**Desarrollo:** el alumnado se convierte en cazador pokemon. El entrenador pokemon pide ayuda a los estudiantes para poder capturar a todos los pokemon que se encuentra por su camino. Para lograrlos a todos, el alumnado debe descubrir qué imagen es la que incluye el fonema /y/, por ejemplo, “yogur”, “yema” o “yate”.



**Nombre:**  
*Pokemon*



**Trimestre:**  
tercero




**Contenido:**  
fonema /y/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.32.** Actividad 22 del Programa COLE.


**Desarrollo:** después de abordar todos los fonemas, se utiliza la adaptación de *Genially* del juego de *Pasapalabra* para hacer un pequeño repaso de todas las letras con sus respectivos sonidos. Aunque el juego es grupal, cada estudiante participará individualmente al responder preguntas, permitiendo la participación de todos. Es importante señalar que se considera el nivel de cada estudiante al seleccionar el fonema a abordar.



**Nombre:**  
*Pasapalabra*



**Trimestre:**  
tercero




**Contenido:**  
fonema /y/


Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.33.** Actividad 23 del Programa COLE.


**Desarrollo:** debido al éxito del juego anterior de *Pokemon*, se vuelve a emplear dicho tópico. Esta vez se emplea una adaptación del juego de @guille\_buedo (Guillermo Buedo Company, s.f.) dirigida al trabajo de la aproximación de la lectura en la etapa de infantil. Al igual que el juego anterior, se debe resolver una serie de cuestiones donde hay que relacionar la palabra escrita con la imagen para poder ir capturando los distintos pokemon.



**Nombre:**  
*Pokemon*



**Trimestre:**  
tercero






**Contenido:**  
lectoescritura

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.34.** Actividad 24 del Programa COLE.

**Desarrollo:** en esta misión los estudiantes se convierten en nadadores profesionales que tienen que conseguir ganar la carrera.

Aquí, al igual que en el juego anterior, debn ser capaces de relacionar palabra escrita con la imagen correspondiente.




 **Nombre:**  
Natación
   
 **Trimestre:**  
tercero
   
 **Contenido:**  
lectoescritura

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.35.** Actividad 25 del Programa COLE.

**Desarrollo:** la última actividad va dirigida a trabajar el vocabulario de verano y la lectoescritura a través del léxico trabajado en clase.

Para poder conseguir llegar a la playa y a las ansiadas vacaciones, tienen que formar las palabras veraniegas ordenando las letras que se le ofrecen, para complicar algo más el juego aparecerán también letras de sobra.

 **Nombre:**  
Verano
   
 **Trimestre:**  
tercero
   
 **Contenido:**  
verano

Fuente: elaboración propia.

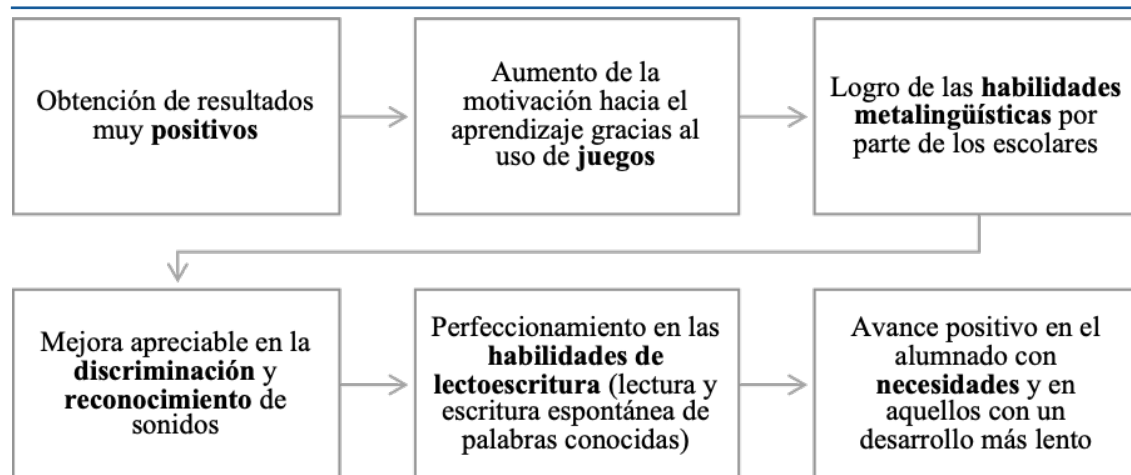
## Evaluación

La evaluación del programa COLE se llevó a cabo a través de la observación directa a lo largo de las 25 sesiones. Durante esta observación se atendieron aspectos como la capacidad de reconocer auditivamente los distintos fonemas, la habilidad para manipular y combinar dichos fonemas para formar palabras, así como la participación de los escolares en las distintas misiones y su capacidad de trabajar cooperativamente con el fin de llegar a una meta común. En el Apéndice de este capítulo, se incluye un ejemplo de rúbrica para la evaluación del programa.

### 4.3. Valoración, implicaciones y transferencia

La aplicación del programa COLE en los tres grupos de Educación Infantil del CEIP Antonio Sequeros conllevó a resultados beneficiosos que quedan reflejados en la figura 4.36.

**Figura 4.36.** Resultados obtenidos en la aplicación del programa COLE.



Fuente: elaboración propia.

En consonancia con las afirmaciones de Suárez-Yepes et al. (2019), es imperativo subrayar la trascendencia de llevar a cabo programas destinados a estimular la conciencia fonológica en el ámbito educativo, con la finalidad de mejorar las condiciones previas que propician la futura adquisición de la lectoescritura. En consonancia, Herrera et al. (2014) respaldan esta perspectiva al señalar, en su estudio de intervención sobre la conciencia fonológica en escolares prelectores que los grupos que recibieron dicha formación demostraron mejores resultados en comparación con el grupo control.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la intervención de la conciencia fonológica durante la etapa de Educación Infantil es un factor esencial para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de lectoescritura. En este contexto, Suárez-Yepes et al. (2019, p. 13) sugieren que «es necesaria su inclusión como parte integral de los currículos escolares». Es decir, sería beneficioso que en los documentos legales de esta etapa se apostara más por el desarrollo de estas habilidades previas, estableciendo claramente que la adquisición de la lectoescritura no es un objetivo propio de esta etapa, sino de la primaria.

Por último, cabe resaltar que la concepción original de este programa de dirigirse específicamente a los grupos de 5 años fue delineada en virtud de las circunstancias particulares de la autora durante ese periodo escolar. No obstante, esto no limita su aplicabilidad. Estas iniciativas demuestran una flexibilidad que permite su adaptación y extensión desde los 3 años, siempre considerando el nivel fonoló-



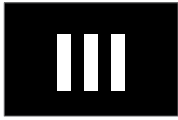
gico apropiado. Además, resulta pertinente subrayar que estos programas pueden prolongarse hasta el primer ciclo de Educación Primaria, abarcando así un espectro temporal más amplio para promover un desarrollo exhaustivo de los procesos metalingüísticos y de lectoescritura.

## Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después-. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 33, 3-5. <https://docplayer.es/9156149-Principales-metodos-de-aprendizaje-de-la-lectoescritura.html>
- Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 110-120. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149/3374>
- Cruz, J. (23 de noviembre 2021). Efectos de la enseñanza temprana de la lectura: la parábola del sembrador. *Comprensión lectora basada en la evidencia*. <https://clbe.wordpress.com/2016/11/23/efectos-de-la-ensenanza-temprana-de-la-lectura-la-parabola-del-sembrador/>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16, 463-472.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- García, V. (2017). *El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos de riesgo. Un estudio transversal en la sociedad boliviana* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid.
- Guillermo Buedo Company [@guille\_buedo]. (s.f.). IGTV [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 22/08/2022, de [https://www.instagram.com/guille\\_buedo/](https://www.instagram.com/guille_buedo/)
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. I. y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos. Estudios de Lingüística*, 53(104), 664-681. <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/307/0>
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2014). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Journal for the Study of Education and Development*, 30(1), 39-54. <https://doi.org/10.1174/02103700779849718>
- León, N. D. (2021). *La conciencia fonológica y su relación con la lectura en estudiantes de primaria. Revisión sistemática* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital, institucional de la Universidad César Vallejo.

- Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I. (2020). La gamificación como catalizadora de metodologías activas. *Alea Jacta est*, (2), 17-74.
- Palazón, J. (1 de noviembre de 2021). El impacto de las áreas de conciencia fonémica con letras y dibujos de la articulación (articulemas) en el aprendizaje de la lectura. *Dificultades Específicas de Aprendizaje*. <http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2021/11/el-impacto-de-las-tareas-de-conciencia.html>
- Pertusa, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria de una actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Revista Supervisión* 21, (56), 1-23.
- Suárez-Yepes, N., Sourdis, M., Lewis, S. y De los Reyes-Aragón, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente*, 22(42), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508>





# INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA





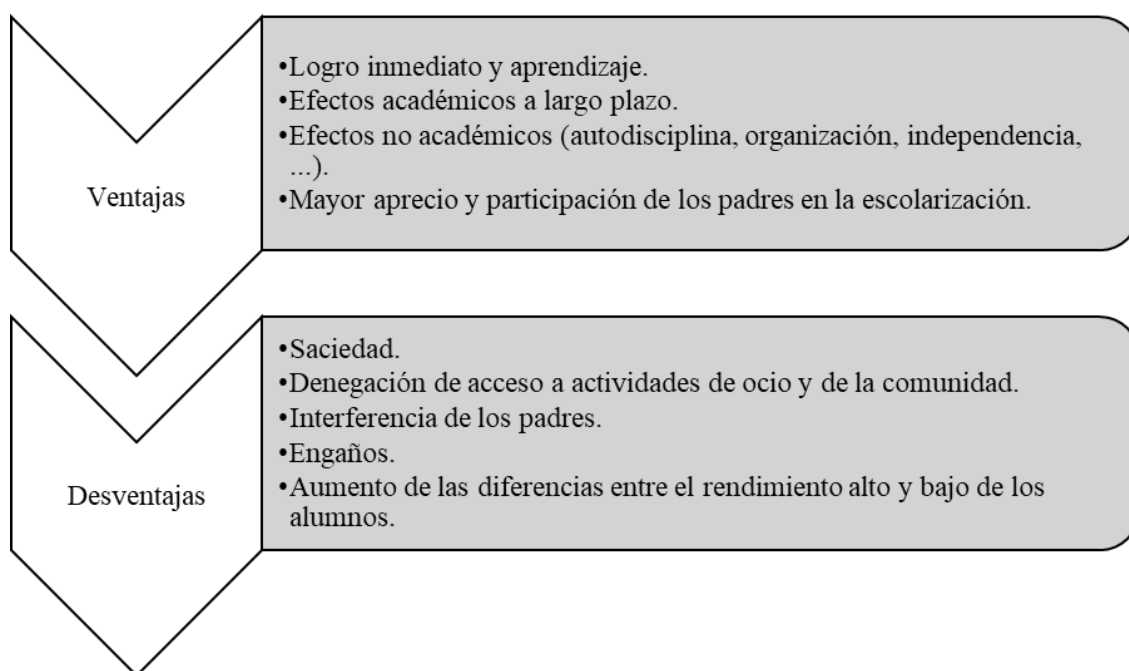
vas no contribuyan a una enseñanza eficaz y coordinada entre lo que se desea que el alumnado aprenda, cómo debe aprenderlo y qué implicación ha de tener junto con el resto de agentes educativos.

El presente capítulo trata de invitar a los docentes a reflexionar si realmente hacen una *buen práctica docente* en el contexto de los deberes escolares y, por supuesto, pretende ofrecer unas orientaciones a los docentes que les permitan valorar dicha práctica independientemente de sus años de experiencia docente, la etapa, el curso y la especialidad.

Es necesario iniciar planteando la controversia sobre las tareas escolares, cuyo foco fundamental se centra en que una cantidad excesiva de deberes escolares no equivale a mejores resultados académicos en la etapa de Educación Primaria (Feito, 2020). Es más, puede llegar a perjudicar la salud de los estudiantes, suscitando la incorporación en las instituciones educativas de cambios pedagógicos y didácticos innovadores para educar la autorregulación emocional (Abhar et al., 2019). Mejorar el marco educativo conlleva a promover un aprendizaje competencial y una escuela en la que prevalezca la unión de toda la comunidad educativa. Desde los centros educativos, la *innovación docente* envuelve a todos los agentes educativos. Del alumno consideraremos la motivación y el rendimiento académico, mientras que de las familias y docentes se considera el nivel de satisfacción con las TEC (Trujillo Sáez et al., 2020). La cuestión está en lograr una mayor implicación de las familias en las tareas, valorando qué incide en el logro académico sin obviar que el nivel socioeconómico y educativo de varias familias no es el deseable, viéndose obligadas a limitar su apoyo en la educación de su prole (Barrientos, 2020), así que debemos impulsar su participación siempre y cuando se acentúe la comunicación de los maestros con los padres (Tristán Sarmiento et al., 2021).

Otra variable es la relación que existe entre los hábitos de estudio y las TEC para mejorar el rendimiento académico del alumnado. Motivo para desarrollar desde la escuela habilidades que favorezcan buenos hábitos de estudio (Santos Rego et al., 2020). Por tanto, el docente es imprescindible para inculcar técnicas y hábitos de estudio que faciliten el aprender a aprender, pues el rendimiento académico viene ligado al modo de estudiar, a la atención y a si estudian solos o acompañados (Soto y Rocha, 2020).

El enorme valor que tienen las TEC desde el punto de vista socioeducativo queda reflejado por Cooper (1989), sopesando en la figura 5.1 las consecuencias de los deberes escolares. Sin embargo, Kohn (2006) resalta que una enseñanza efectiva no solo emplea aquello que funciona mejor, sino que averigua qué necesita cada alumno para adaptarse al grupo-clase.

**Figura 5.1.** Efectos de los deberes escolares (traducido de Cooper, 1989, p. 86).

*Nota.* Esta figura recoge las ventajas y desventajas de las TEC. Fuente: elaboración propia.

Es por todo lo expuesto que consideramos favorable someter a examen la práctica llevada a cabo por el profesorado respecto a las TEC y máxime teniendo en cuenta que la evaluación formativa como dice Rodríguez (2020), continúa siendo una práctica poco empleada por los docentes, pese a que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la que nos falta mucho por aprender. En este sentido, encontramos que la *Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, propone en el Anexo IX un modelo orientativo de evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente. En particular, en este observamos los indicadores para evaluar el grado de satisfacción de las familias en líneas generales, en los cuales se engloban entre otros aspectos las tareas escolares. Extraemos de la normativa que las tareas escolares son atendidas, pero, de forma general. Y, siguiendo las recomendaciones propuestas por la Asamblea Regional de Murcia (2016), como docentes nos compete proporcionar a las familias un cronograma con los tiempos y las TEC de cada área.

Albergando en la consecución de indicadores que revelen una *buna práctica docente*, proponemos partir de las competencias clave recogidas en la *Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* con las que el alumnado es evaluado. Como sabemos, dichas competencias se sustentan en conocimientos sistémicamente conectados (saber), actitudes (saber hacer) y habilidades transversales (saber ser/estar), dando lugar a que el

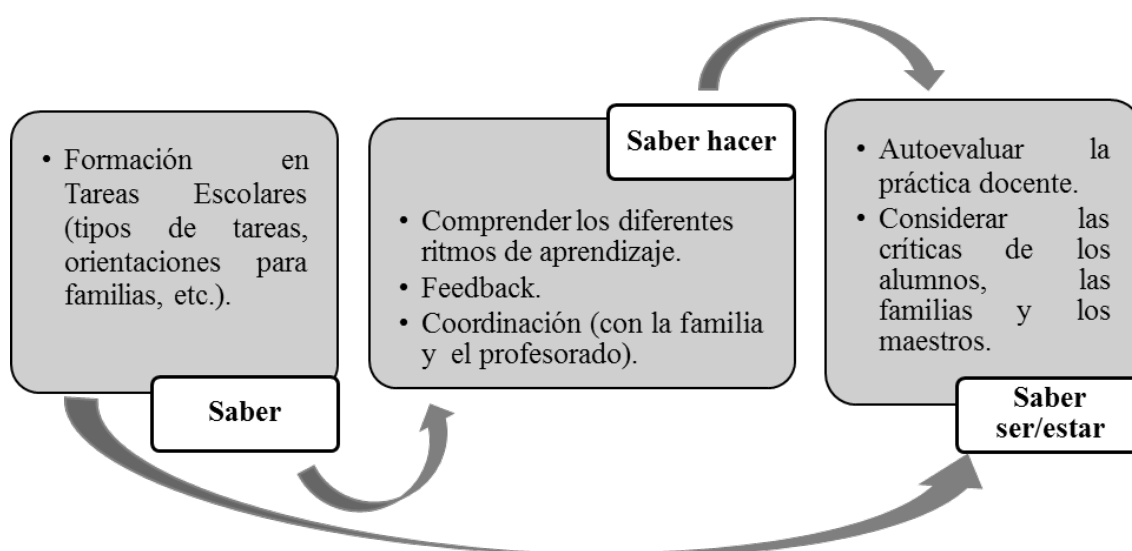


profesorado disponga de unos indicadores para evaluar la *buena práctica docente* en el contexto de los deberes escolares y, a su vez, fomentando lo recogido en dicha Ley, pues la *innovación docente* como afirma Escudero Muñoz (2014), abarca desde la investigación y experimentación hasta la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, el *saber* englobará los conocimientos pedagógicos, curriculares, disciplinares y didácticos que tiene el profesorado sobre los deberes escolares. El *saber hacer* atenderá a las actitudes innovadoras, motivadoras, empáticas y mediadoras del docente. Y, finalmente, el *saber ser/estar* comprenderá las habilidades para desempeñar la docencia de acuerdo con los principios pedagógicos, didácticos y axiológicos en consonancia con la sociedad que pretendemos construir. Estos componentes descritos han de estar interrelacionados en el contexto de una situación de enseñanza concreta. Solo desde este planteamiento contribuiremos a una *buena práctica docente*.

La figura 5.2, sintetiza las variables asignadas para cada competencia, revelando la problemática de las tareas escolares.

**Figura 5.2.** Las tareas escolares desde un perfil competencial en el docente.



*Nota.* Revela los aspectos recogidos en los diferentes saberes que posibilitan un perfil competencial en el docente en las TEC. Fuente: elaboración propia.

La evaluación, a su vez, implica dar respuesta a cuestiones como ¿Realmente las familias saben cómo afrontar las TEC de sus hijos? ¿Están las familias y los alumnos preparados para otro tipo de tareas escolares que no sean las tradicionales? ¿Saben los alumnos cómo resolver las tareas sin ayuda?

La participación familiar forma parte del proceso de innovación para lograr un adecuado desarrollo del alumnado (Riera-Jaume et al., 2022). En consecuencia, conoceremos a las familias para valorar el tipo de TEC que podemos asignar para evitar que los alumnos tengan problemas en resolverlas.

Comprobamos que las TEC tienen carácter ubicuo en el ámbito educativo, donde la participación de las familias y la evaluación de la práctica docente dotan de calidad al sistema educativo, incentivando la innovación docente desde la transversalidad. Por ello, centrándonos en las tareas escolares, señalemos que hasta la fecha no existe una herramienta que nos permita como maestros evaluar un buen uso de estas. No obstante, existen autores interesados en aunar la relación familia-escuela, como Martínez González (2009) ofreciendo estrategias dirigidas a enriquecer la dinámica familiar a través de modelos parentales eficaces o Gomariz Vicente et al. (2020), proponiendo recomendaciones sobre cómo mejorar la coordinación entre el profesorado y las familias.

Ante lo expuesto, ahondaremos en la *buena práctica docente* con los deberes escolares desde la percepción de los docentes y las familias, dadas las dificultades y desafíos que afrontan ante las TEC. Además, nuestra motivación aumenta al comprobar que nuestro trabajo es eficaz, incidiendo en el interés del alumnado al transmitirle nuestra motivación. Así, estimamos conveniente que los docentes dispongan de una herramienta para evaluar su práctica docente desde un perfil competencial en el escenario de las TEC. Por lo tanto, proponemos una *checklist ad hoc* que se compone de una secuencia de indicadores estructurados en *saber, saber hacer y saber ser/estar*, lo cual hace que dotemos de rigor la evaluación de la práctica docente en el ámbito de las tareas escolares.

En la figura 5.3 se muestra una representación gráfica de las palabras más relevantes que componen el capítulo, siendo las de mayor tamaño aquellas que aparecen con más frecuencia.

## 5.1. Contextualización

La propuesta de evaluación del perfil competencial docente en el contexto de las TEC surge de una experiencia investigativa desarrollada en un centro de titularidad pública perteneciente a la Región de Murcia, ubicado en un entorno rural en el que no hay demasiados alumnos matriculados. Participaron un grupo de familias ( $n = 12$ ), cuyos hijos cursan la etapa de Educación Primaria y un grupo de maestros ( $n = 7$ ) que impartían docencia en dicha etapa. Para ello, se les aplicó un cuestionario *ad hoc*, con el que pudimos comprobar la percepción de estos agentes en las TEC para orientar la práctica docente.

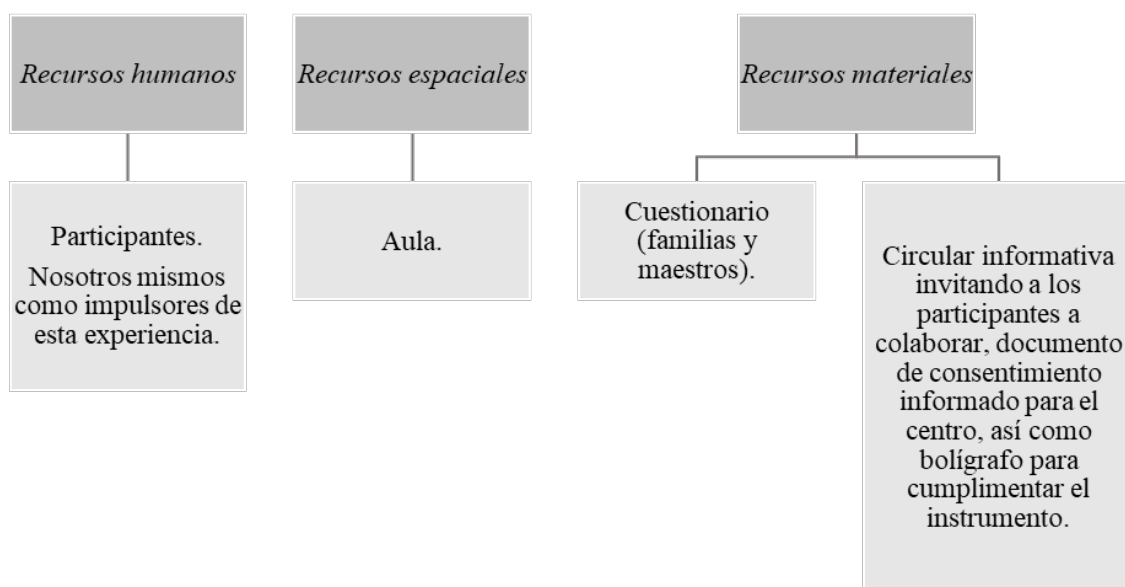
## 5.2. Implementación

Como ya se ha señalado, esta experiencia se fundamenta en mejorar el modo en el que los docentes emplean las TEC a partir de las preconcepciones aportadas por las familias y los maestros. En particular, los objetivos que se pretendieron alcanzar fueron:

- Hacer un adecuado uso de las TEC.
- Conocer el grado de información que ofrecen los docentes a las familias sobre las tareas de sus hijos.
- Evaluar la práctica docente en materia de deberes escolares.
- Diseñar una guía que permita evaluar cómo los docentes implementan los deberes escolares.

Por otra parte, en la figura 5.3 se detallan los recursos necesarios.

**Figura 5.3.** Recursos utilizados.



*Nota.* Detalla la clasificación de los recursos utilizados. Fuente: elaboración propia.

La tabla 5.1 plasma el procedimiento cíclico por el que ha pasado esta experiencia durante su desarrollo, de tal forma que, comprobamos cómo hemos llegado hasta el resultado final.

**Tabla 5.1.** Temporalización del trabajo desarrollado mediante un diagrama de Gantt

Objetivo	Actividad	Temporalización				Responsable
		Enero	Febrero	Marzo	Abril	
1	Problema	■				
1	Búsqueda y revisión de fuentes.	■				
1	Diseño de los instrumentos.		■			
1	Consentimiento informado del centro.			■		Maestro investigador
2 y 3	Desarrollo de la experiencia.				■	
2 y 3	Análisis de resultados.				■	
4	Obtención de conclusiones.				■	
4	Elaboración de una guía.				■	

*Nota.* Contempla cómo transcurre cada actividad a lo largo de la práctica educativa implementada, diferenciando los objetivos, las actividades y los responsables. Fuente: elaboración propia.

Con el fin de lograr el mejor desarrollo de esta práctica docente, se describen las fases del proceso seguido:

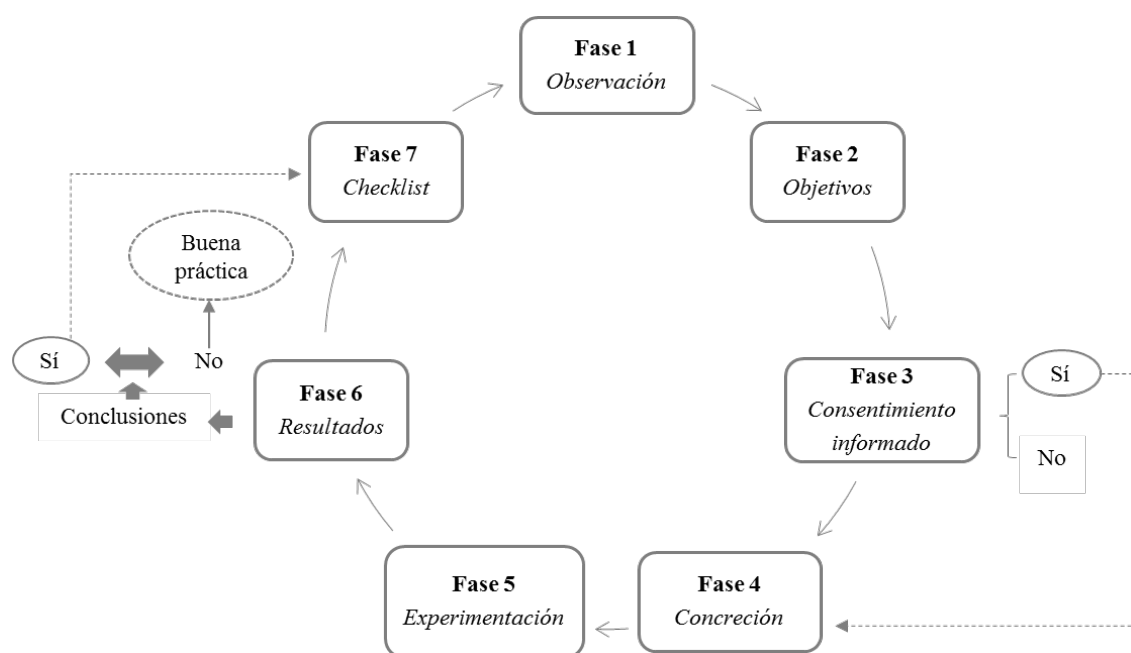
- *Fase 1. Detección del problema.* Observamos discrepancias entre los autores, lo que nos llevó a plantearnos la necesidad de esta experiencia, teniendo en cuenta las perspectivas de los agentes educativos.
- *Fase 2. Formulación de objetivos.* Después de un diagnóstico inicial del problema, formulamos los objetivos, atendiendo a las necesidades y debilidades detectadas.
- *Fase 3. Consentimiento del equipo directivo.* Concertamos una reunión con el equipo directivo explicándoles en qué iba a consistir esta experiencia.
- *Fase 4. Concreción de aplicación de la práctica educativa.* Acordamos cuándo y dónde tendría lugar la aplicación de los cuestionarios. Para acceder a las familias, el tutor de cada curso, les remitió una circular informativa donde se les explicaba que podían participar valorando su percepción acerca de las TEC.
- *Fase 5. Desarrollo de la práctica educativa.* Tuvo lugar la cumplimentación de los cuestionarios por los participantes.
- *Fase 6. Resultados.* Tras la devolución de los instrumentos, comprobamos que no existía un uso óptimo de las TEC en su totalidad y había que mejorar determinados aspectos.
- *Fase 7. Diseño de una guía.* Los resultados condujeron a continuar con la pretensión inicial de diseñar una checklist para que el docente evaluase su actuación con las TEC. De este modo, se elaboró este instrumento estructurado en las distintas competencias. En *saber* se aglutinaron cuestiones relacionadas con los conocimientos disciplinares y didácticos del profesorado con las TEC. En *saber hacer* se incluyeron aspectos relativos a cómo emplea el docente las

TEC y, finalmente, en *saber ser/estar* quedaron comprendidos indicadores referidos a las habilidades del maestro para desarrollar una *buena práctica docente* en el ámbito de las TEC.

Cabe destacar que estimamos oportuno que este instrumento destinara un apartado a las unidades didácticas recogidas en las programaciones docentes, valorando los docentes su actuación en cada unidad didáctica e incluso trimestralmente. También hay que mencionar que el diseño del instrumento conduce a la reflexión, al tener los maestros que asignar una puntuación (0-10) a aspectos relacionados con la coordinación, el nivel de satisfacción del uso que hacen con las TEC, la utilidad de esta herramienta en la práctica docente, entre otros.

En la figura 5.4 quedan plasmadas de forma sucinta las fases por las que ha pasado esta experiencia, comenzando primero por la observación hasta llegar a la sexta fase compuesta por los resultados, los cuales nos llevaron a la propuesta diseñada.

**Figura 5.4.** Fases que componen la práctica educativa desarrollada.



*Nota.* Recoge cada una de las fases que estructura esta buena práctica educativa y revela la necesidad de diseñar una checklist que aporte un perfil competencial en el docente en las TEC. Fuente: elaboración propia.

### 5.3. Valoración, implicaciones y transferencia

Aunque los resultados fueron positivos en gran parte y la experiencia resultó muy productiva, comprobando dónde residen las debilidades de las TEC, decidimos continuar con nuestra pretensión inicial, la cual era diseñar un instrumento para que

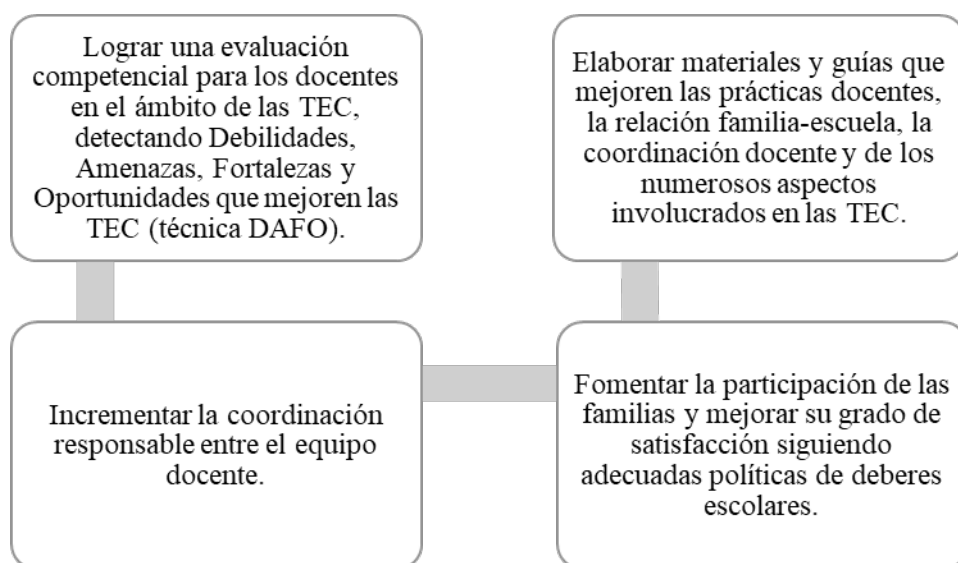
los docentes mejoren la implementación de las TEC y, así, seguir una adecuada política de deberes escolares.

Otro aspecto es, pese a que autores como Cooper (1989) y Kohn (2006), el de optar por investigar la problemática de las tareas escolares, todavía no existe un instrumento que permita a los docentes diagnosticar si realmente hacen un uso óptimo de aquellas en las diferentes asignaturas cursadas en Educación Primaria. Con este trabajo no solo visibilizamos cómo perciben los agentes educativos (familias y maestros) las TEC, sino que también estamos aportando calidad a los aprendizajes del alumnado, a nuestra enseñanza, a la relación escuela-familia y a la coordinación docente, introduciendo la cultura de la evaluación en las instituciones educativas en su sentido más amplio.

De este modo, a través de esta experiencia y con la checklist diseñada, queremos incentivar en los docentes la autoevaluación competencial. Ello no es óbice para que el instrumento sea utilizado por un grupo de profesores de un mismo grupo, curso, área curricular, etc. Asimismo, los docentes pueden poner en práctica una evaluación competencial, al igual que hacen con sus alumnos, al fin y al cabo, una buena práctica educativa va más allá de ser un maestro innovador, implica enseñar desde el corazón, pero con evidencias contrastadas formando parte de un proceso sistémico y sistemático. Esto es saber, saber hacer y saber ser/estar.

En lo que respecta a las implicaciones socioeducativas de este trabajo, hemos conocido qué uso hace el profesorado de los deberes escolares y cómo perciben las familias esa implementación para que en el futuro los docentes puedan valorar si están desarrollando una *buena práctica docente*. Por lo tanto, resaltamos en la figura 5.5 los beneficios de esta experiencia.

**Figura 5.5.** Beneficios de la experiencia.



*Nota.* Sintetiza los aspectos favorables extraídos a partir de la experiencia. Fuente: elaboración propia.

Igualmente, hay que aludir a las debilidades de cara a futuros trabajos, como puede ser la ampliación del número de participantes y la validación de la *checklist* para aportar mayor rigurosidad a la evaluación docente en los deberes escolares. No obstante, esta experiencia tiene una gran trascendencia, pudiéndose incluir en las programaciones docentes de aula, en los planes de centro como el Plan de Acción Tutorial (PAT) e incluso en el Plan de Mejora. De esta forma, contribuimos a la consecución de unos resultados de aprendizaje óptimos y significativos en el alumnado.

Concluyendo, la experiencia nos condujo a reflexionar sobre la relevancia del docente para lograr la excelencia educativa y la gestión de los procesos de calidad en los que nuestras prácticas, entre ellas las relativas a las TEC, son indicadores de la calidad docente, de los aprendizajes de los estudiantes y del centro escolar. Se constata la necesidad de la participación de las familias y la calidad y excelencia educativa que persigue, entre otros fines, dicha cultura de la evaluación, la cual exige contar con la comunicación e implicación de todos los grupos de interés o *stakeholders*.

## Referencias

- Abhar, F., Touzadeh, H., & Amiri, M. (2019). The effectiveness of cognitive skills training based on stress reduction on students' homework anxiety. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 21(2), 116-122. [http://eprints.mums.ac.ir/12109/1/JFMH\\_Volume%2021\\_Issue%202\\_Pages%20116-122-2.pdf](http://eprints.mums.ac.ir/12109/1/JFMH_Volume%2021_Issue%202_Pages%20116-122-2.pdf)
- Barrientos, A. (2020). Familia y Escuela: una relación de mitigación e integración. *Revista De Cultura De Paz*, 4, 105-125. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/92>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el198911\\_cooper.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf)
- Escudero Muñoz, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 101-138. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/287050>
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (25), 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P. A., Martínez Segura, M. J. y Galián Nicolás, B. (2020). Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- Kohn, A. (2006). Abusing Research: The Study of Homework and Other Examples. *Phi Delta Kappan*, 88(1), 9-22. <https://www.alfiekohn.org/article/abusing-research/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020,



- 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martínez González, R. A. (2009). Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social. <https://familiasenred.es/wp-content/uploads/2018/03/Programa-guia-para-el-desarrollo-de-competencias-emocionales-educativas-y-parentales.pdf>
- Monción sobre regulación y racionalización de los deberes escolares en horario de la Asamblea Regional de Murcia. *Boletín Oficial*, 43, de 19 de abril de 2016. <http://hermes.asambleamurcia.es/documentos/pdfs/boar/Boar.09/160419.043.pdf>
- Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 173, de 29 de julio de 2019, 23739 a 23758. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1655\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1655$m3993)
- Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C. y Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. *Educación*, 58(1), 255-271. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1346>
- Rodríguez, M. Z. J. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Santos Rego, M. Á., Lorenzo Moledo, M. D. M., Priegue Caamaño, D. y Torrado Quintela, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista complutense de educación*, 31(2), 163-171. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62000>
- Soto, W. y Rocha, N. (2020). Hábitos de estudio: factor crucial para el buen rendimiento académico. *Revista Innova Educación*, 2(3), 431-445. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.03.004>
- Tristán Sarmiento, R., Serrano Pastor, F. J. y Martínez Segura, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <https://doi.org/10.6018/rrie.363891>
- Trujillo Sáez, F., Segura Robles, A. y González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/199508/CLAVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



# La riqueza educativa de las figuras de abuelidad en las aulas de Educación Primaria

ANA MARÍA MONTESINOS-NAVARRO

Universidad Católica San Antonio de Murcia

[mmontesinos@ucam.edu](mailto:mmontesinos@ucam.edu)



## Introducción

El presente capítulo presenta una buena práctica docente para trabajar las competencias básicas del currículum mediante el recurso de las relaciones abuelos-nietos. Para ello, se diseñó el proyecto «Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos», el cual busca trabajar la formación de la identidad del alumnado en base a estas relaciones. El proyecto se implementó en las aulas de 5.º curso de educación Primaria de dos centros educativos de la ciudad de Murcia (Montesinos, 2022).

Esta buena práctica nació de la necesidad de crear nuevas experiencias innovadoras en las aulas con las que trabajar las distintas áreas que establece la actual legislación educativa, partiendo de los diferentes saberes básicos.

Se entiende que una buena práctica es aquella que es inclusiva y respetuosa con la diversidad. Es capaz de adaptarse a diferentes contextos y situaciones, y tiene el potencial de mejorar la educación para todos. La idea de buenas prácticas se enriquece aún más cuando se considera una acción transformadora que tiene un componente ético (Zabalza, 2012). Algunos de los elementos clave de una buena práctica docente son los siguientes (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012):

- El docente debe estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes.
- La enseñanza debe ser significativa y relevante para los estudiantes.
- El aprendizaje debe ser activo y participativo.
- La evaluación debe ser formativa y sumativa.
- El docente debe crear un ambiente de aprendizaje positivo y acogedor.

Enciso Combarros (2012, p. 3) destacó que «nuestra sociedad es más multigeneracional que nunca. Los cambios demográficos permitirán la coexistencia de cuatro y hasta cinco generaciones en filiación directa por primera vez en la historia. También será habitual que dos generaciones de jubilados convivan durante años». Nos encontramos ante un escenario en el que cuidar y trabajar por el bien de las personas mayores se debe de convertir en una de las prioridades de la sociedad. Ante esta realidad, muchos estudios han favorecido al impulso de una gran variedad de programas intergeneracionales que tienen como bases el acercamiento intergeneracional y la acción social, trabajando desde la comunidad (Castro Gallardo, 2007).

Los estudios de Pinazo y Kaplan (2007) señalaron que el fomento de estos encuentros intergeneracionales supone beneficios para la comunidad, ya que se aumenta el sentimiento de colectividad rompiendo barreras y estereotipos. Beneficios para las personas mayores, ya que su vitalidad aumenta con una consiguiente mejora de su capacidad física y mental, así como de su autoestima. Estas relaciones también fomentan la transmisión de tradiciones y cultura. Finalmente, se presentan como beneficiosas para los niños y jóvenes, pues se da un incremento en la percepción positiva hacia las personas mayores, valía, confianza y les ayuda en la construcción de su propia historia y orígenes.

El empleo de estas relaciones para crear una buena práctica educativa se presenta como un interesante escenario donde fomentar el aprendizaje competencial del alumnado de Educación Primaria.

## 6.1. Contextualización

La implementación de la buena práctica docente que se expone en el presente capítulo nació en el curso 2018/2019, con el proyecto «Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos» (Montesinos, 2022). El primero de los centros participantes en la experiencia es de adscripción pública con una sola línea. El alumnado participante

en el proyecto fue el de 5.º curso de Educación Primaria. La clase cuenta con 26 niños de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, de los cuales 13 son niños (50 %) y 13 niñas (50%).

El segundo centro es de titularidad concertada y de adscripción católica y cuenta con dos líneas por curso. El aula participante dos tiene un total de 26 alumnos de los cuales 11 son niños (42.3 %) y 15 niñas (57.7 %). El aula participante tres cuenta con un total de 25 alumnos de los cuales 14 son niños (56 %) y 11 niñas (44 %). En todas las aulas se encontraron distintas necesidades educativas a las que se les realizó el apoyo requerido.

Los responsables educativos de la buena práctica fueron las tutoras de las aulas participantes y la investigadora externa, junto con la colaboración ocasional de distintos agentes educativos (familias del alumnado, profesorado especialista, etc.).

Al tratarse de un proyecto, este engloba contenidos de tres áreas de la etapa de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura) establecidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). A pesar de que en un inicio el proyecto se diseñó dentro del marco legislativo anterior, en el presente capítulo se han realizado pequeñas adaptaciones a la actual ley educativa para facilitar su implementación en las aulas.

Atendiendo a Vizcaino (2008), se presentan algunos de los principios en los que se basa esta buena práctica:

- Establecimiento de un ambiente lúdico en el aula, que sea agradable y acogedor, fomentando la comunicación y la motivación del alumnado
- Fomento del trabajo en grupo
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos
- Atención a la diversidad del aula
- Fomento de la creatividad
- Creación de espacios dialógicos, donde todas las personas implicadas tengan voz.

## 6.2. Implementación

La buena práctica que se presenta pretende que el alumnado desarrolle su identidad a través de la influencia que ejercen las relaciones abuelos-nietos haciendo uso de la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos.

- **Objetivo 1.** Iniciar al alumnado en el concepto del aprendizaje por proyectos concienciando en la importancia del trabajo cooperativo, a la vez que

reflexionen acerca de la importancia que adquiere el nombre propio en la formación de la identidad de la persona.

- **Objetivo 2.** Realizar distintas producciones de carácter literario y legal para ahondar en la importancia que tienen sus nombres en la formación de la identidad personal propia y en la de sus iguales.
- **Objetivo 3.** Mejorar la identidad familiar a partir del conocimiento de la familia nuclear y extensa de los estudiantes.
- **Objetivo 4.** Investigar sobre sus identidades personales, familiares y socioculturales por ambas líneas de abuelidad, de modo que les permita tomar conciencia de la influencia de tales identidades en la construcción de sus propias identidades como nietos e hijos.
- **Objetivo 5.** Desarrollar el sentimiento de pertenencia familiar a partir de la imagen significativamente construida de sus abuelos por ambas líneas parentales.
- **Objetivo 6.** Realizar una valoración global de los aprendizajes desarrollados describiendo las características físicas y cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos por ambas líneas parentales.

La metodología de esta buena práctica docente se basa en el trabajo por proyectos, trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico. Con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico, los sentimientos de solidaridad y el respeto entre iguales (Johnson et al., 2000). Los proyectos en el aula presentan el potencial de la concreción del aprendizaje significativo del alumno, otorgándole un papel protagonista y participativo en su propia educación, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. Esta metodología nos aporta una visión constructivista del aprendizaje; aunque dentro de una amplia gama de versiones de este (García-Vera, 2012).

En las tablas 6.1, 6.2 y 6.3 se detallan los contenidos, competencias y criterios de evaluación del proyecto según el área.

**Tabla 6.1.** Competencias clave asociadas a contenidos y criterios de evaluación

Área de Lengua Castellana y Literatura		
Competencia trabajada	Contenidos	Criterios de evaluación
Competencia personal, social y de aprender a aprender	- Debates - Participación en encuestas y entrevistas. - Capacidad de síntesis.	- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
Conciencia y expresiones culturales	- El nombre propio, importancia de este dentro de la familia.	- Comprender la importancia del nombre propio y los apellidos familiares en la formación de la identidad personal. - Reconocer a la familia como agente principal en la elección del nombre de una persona.

Área de Lengua Castellana y Literatura		
Competencia trabajada	Contenidos	Criterios de evaluación
Comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debates</li> <li>- Uso de la expresión oral en la exposición de las entrevistas</li> <li>- Participación en encuestas y entrevistas. Comentario oral y opinión.</li> <li>- Exposición de resultados de investigación al resto de compañeros.</li> <li>- Creación de narrativa como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia</li> <li>- Creación de producciones de manera colaborativa, empleando el diálogo y el consenso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.</li> <li>- Desarrollar destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua mediante la exposición oral de las producciones elaboradas en el proyecto.</li> <li>- Producir a partir de modelos dados, textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos y poemas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6.2.** Competencias clave asociadas a contenidos y criterios de evaluación

Área de Matemáticas		
Competencia trabajada	Contenidos	Criterios de evaluación
Competencia personal, social y de aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de trabajo basado en proyectos.</li> <li>- Iniciación a la investigación en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar razonamientos y estrategias para resolver el problema planteado en el proyecto.</li> <li>- Iniciar en el trabajo con el método científico, siendo ordenado, organizado y sistemático.</li> </ul>
Competencia matemática, ciencia, tecnología e ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades de medida de tiempo, los meses y los años.</li> <li>- Investigación y resolución de problemas previamente planteados</li> <li>- Acercamiento al método de trabajo científico trabajando en el proyecto.</li> <li>- Confianza en las propias capacidades para desarrollar las actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar verbalmente de forma razonada el proceso seguido en la resolución del problema planteado.</li> <li>- Participar de forma activa en la resolución del problema que fomentando el aprendizaje colaborativo</li> <li>- Plantear la resolución de problemas con interés</li> <li>- Afrontar el error como medio de aprendizaje.</li> <li>- Iniciarse en las características del método de trabajo científico, en contextos y situación problemática a resolver</li> <li>- Superar los bloqueos e inseguridades ante la resolución de situaciones desconocidas</li> </ul>
Competencia emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir resultados obtenidos en las investigaciones realizadas.</li> <li>- Planificación del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre las decisiones tomadas a lo largo del proyecto, aprendiendo para situaciones similares futuras</li> <li>- Presentar interés ante las cuestiones planteadas en clase.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6.3.** Competencias clave asociadas a contenidos y criterios de evaluación

Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural		
Competencia trabajada	Contenidos	Criterios de evaluación
Competencia en conciencia y expresiones culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX.</li> <li>- La cultura popular del siglo XX.</li> <li>- Identidad personal, familiar y comunitaria</li> <li>- El papel de los abuelos en nuestra formación de la identidad como personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de los valores democráticos y derechos humanos universalmente compartidos.</li> </ul>
Competencia ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para desarrollar la resolución de conflictos, trabajo colaborativo, utilización de las normas de convivencia pacífica y tolerante.</li> <li>- Los trabajos clasificados según el sector primario, secundario o terciario.</li> <li>- Infancia y aprendizaje a través del juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar de manera correcta las terminologías trabajadas en el proyecto.</li> <li>- Valorar la importancia de la convivencia en clase y conocer las diferencias y similitudes entre generaciones.</li> </ul>



Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural		
Competencia trabajada	Contenidos	Criterios de evaluación
Competencia personal, social y de aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de trabajo basado en proyectos.</li> <li>- Iniciación a la investigación en el aula.</li> <li>- Recogida de información sobre la familia, abuelos, trabajos, etc.</li> <li>- Lectura e investigación sobre la familia en distintas fuentes de información: entrevistas, fotografías, conversaciones con familiares, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar iniciativa a la hora de trabajar de manera cooperativa.</li> <li>- Mostrar interés y curiosidad por los distintos aprendizajes planteados durante las sesiones.</li> <li>- Obtener información concreta y relevante sobre aspectos relativos al utilizando diferentes fuentes.</li> <li>- Desarrollar la responsabilidad, capacidad de esfuerzo y constancia en el trabajo relacionado con el proyecto.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo este proyecto debemos de tener en cuenta tres tipos distintos de recursos: personales, materiales y espaciales.

- Recursos personales
  - Docente
  - Abuelos y abuelas del alumnado
- Recursos materiales
  - Cuaderno del investigador. Este acompañará al alumnado a lo largo del proyecto de investigación, en él deberán de ir anotando sus pesquisas y los resultados que vayan obteniendo.
  - Instrumentos de evaluación. Estos se clasifican en dos tipos: los del alumnado y los del docente
    - Instrumentos del alumnado: Instrumento de recogida de información sobre la autopercepción de los alumnos hacia el aprendizaje y la motivación (Técnica del «semáforo») (Montesinos y Serrano, 2015). Producciones para el progreso del proyecto. Pretest y postest.
    - Instrumentos del docente: Parrilla de evaluación de los elementos formales del proyecto y del aula; instrumento de evaluación de las áreas, contenidos y actividades (Parrillas de evaluación de los contenidos); diario de campo de observación participante.
- Recursos espaciales
  - Aula
  - Patio
  - Gimnasio

En lo que respecta a la evaluación, se tomó el modelo evaluativo de Pérez Juste (2000) donde la buena práctica se divide en tres momentos de evaluación: inicial, formativa, sumativa. En la figura 6.1 se refleja el proceso de evaluación que se llevó a cabo.

**Figura 6.1.** Evaluación del proyecto.

	Tipo de evaluación	Agente evaluador	Instrumentos de evaluación
Primer momento de evaluación	Inicial	Alumnos	Pretest
Segundo momento de evaluación	Formativa	Alumnos; maestra/tutora; investigadora	Técnica del “semáforo” Parrilla de evaluación de los elementos formales del proyecto y del aula; diario de observación
Tercer momento de evaluación	Sumativa	Alumnos; investigadora	Posttest; Parrillas de evaluación de los contenidos

Fuente: elaboración propia.

La secuenciación de las actividades y cronograma se organiza en la tabla 6.4.

**Tabla 6.4.** Secuenciación de las actividades del proyecto

<b>Sesión 1 «¡Vamos a hacer un proyecto!»</b>	
Objetivo	Objetivo 1
Actividades	1. Mi grupo de investigación 2. ¿Cómo nos llamamos? 3. Nuestros DNI
<b>Sesión 2 «Nuestros DNI»</b>	
Objetivo	Objetivo 2
Actividades	4. Investigar los DNI de los compañeros 5. El poema de mi nombre 6. Los nombres de mis compañeros
<b>Sesión 3 «Nuestro árbol genealógico»</b>	
Objetivo	Objetivo 3
Actividades	7. ¿Qué es un árbol genealógico? 8. Mi árbol genealógico
<b>Sesión 4 «¿Son importantes los abuelos?»</b>	
Objetivo	Objetivo 4
Actividades	9. El problema de mi familia 10. ¡Diseñamos una entrevista!
<b>Sesión 5 «El trabajo de nuestros abuelos»</b>	
Objetivo	Objetivo 5
Actividades	11. El trabajo de mis abuelos 12. Role playing

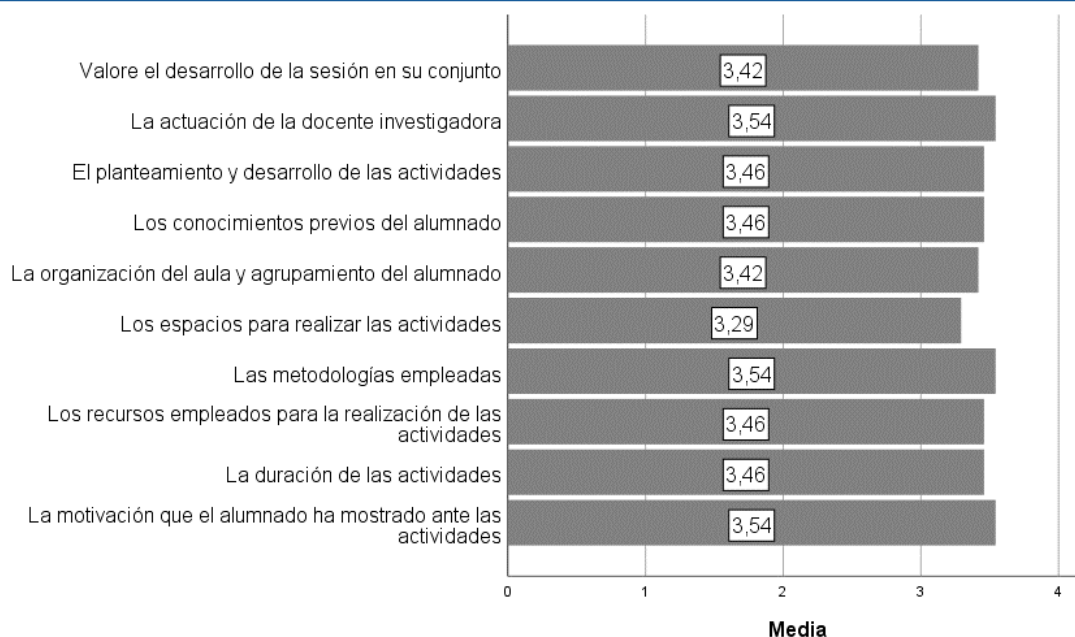
<b>Sesión 6 «La importancia de nuestros abuelos»</b>	
Objetivo	Objetivo 5
Actividades	13. Exposición oral de las entrevistas 14. Los abuelos de mis compañeros 15. Canciones y juegos de nuestros abuelos
<b>Sesión 7 «Similitud con nuestros abuelos»</b>	
Objetivo	Objetivo 6
Actividades	16. ¿Me parezco a mis abuelos? 17. Puesta en común, conclusiones de nuestro trabajo 18. El cuento de mis abuelos
<b>Sesión 8 «Conocemos a nuestros abuelos»</b>	
Objetivo	Objetivo 6
Actividades	19. Aprendemos de nuestros abuelos

Fuente: elaboración propia.

### 6.3. Valoración e implicaciones educativas

Una vez se implementó el proyecto en las aulas de 5.º de Educación Primaria, se recogieron los resultados de los diferentes momentos de evaluación. Algunos de estos resultados son los que se describen a continuación.

**Figura 6.2.** Valoraciones de las tutoras. Segundo momento de evaluación.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 6.2 se muestran las valoraciones medias de las tutoras de las tres aulas participantes. Destaca que la actuación de la investigadora, las metodologías empleadas y la motivación que ha mostrado el alumnado durante la implementación de la buena práctica han sido los ítems mejor valorados con una media cerca-

na al valor «totalmente adecuado» (siendo el valor 1 «nada adecuado» y el valor 4 «totalmente adecuado»).

**Tabla 6.5.** Motivación y aprendizajes autopercebido por el alumnado participante. Segundo momento de evaluación

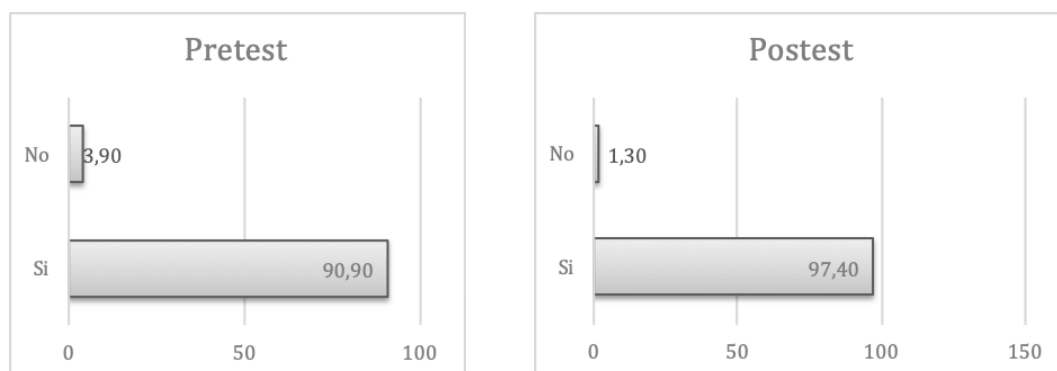
Sesión	Motivación		Aprendizaje	
	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$
Sesión 1 «Vamos a hacer un proyecto»	2.82	.46	2.31	.65
Sesión 2 «Nuestros DNI»	2.75	.55	2.41	.70
Sesión 3 «Nuestro árbol genealógico»	2.81	.43	2.27	.77
Sesión 4 «¿Son importantes nuestros abuelos?»	2.51	.64	2.25	.72
Sesión 5 «El trabajo de nuestros abuelos»	2.47	.67	2.41	.78
Sesión 6 «La importancia de nuestros abuelos»	2.93	.25	2.50	.82
Sesión 7 «La similitud con nuestros abuelos»	2.72	.53	2.40	.72
Sesión 8 «Conocemos a nuestros abuelos»	2.91	.37	2.92	.32

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 6.5 se encuentran los resultados de las autopercepciones del alumnado sobre la motivación y aprendizaje en cada una de las sesiones del proyecto. Destaca como han sido las sesiones seis y ocho las mejor valoradas en cuanto a motivación y las sesiones seis y ocho donde se trabajaron los juegos tradicionales y se invitaron a los abuelos al centro con valores muy cercanos a 3 (siendo el valor 1 «nada» y el valor 3 «mucho»). En lo referente al aprendizaje, destaca la sesión 8 donde el alumnado participante ha autopercebido un alto grado de aprendizaje.

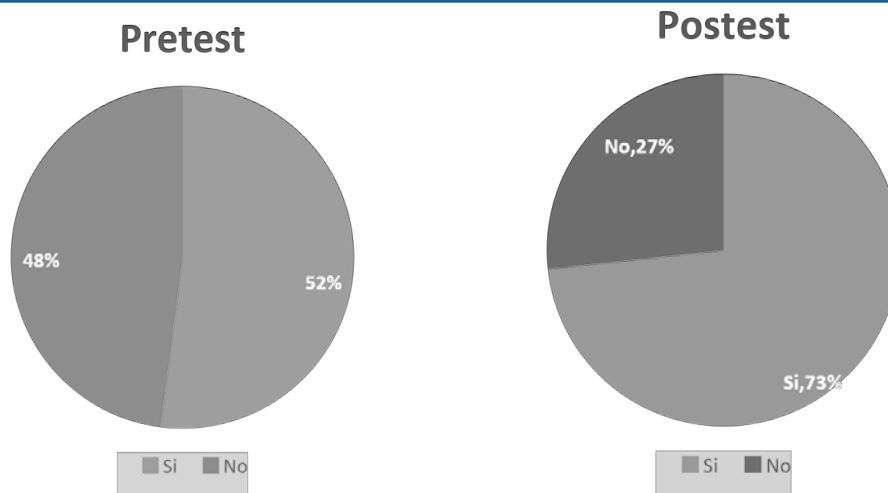
En las figuras 6.3, 6.4 y 6.5 se reflejan los resultados obtenidos por el alumnado en el pretest y postest. De ellos destaca cómo el 21 % del alumnado cambia de opinión tras la implementación de la buena práctica sobre si se parece a sus abuelos, contestando de manera afirmativa tras la realización del proyecto (Figura 6.4). En el resto de preguntas también se percibe un incremento de afirmaciones respecto al pretest.

**Figura 6.3.** Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta tu familia? Primer y tercer momento de evaluación.



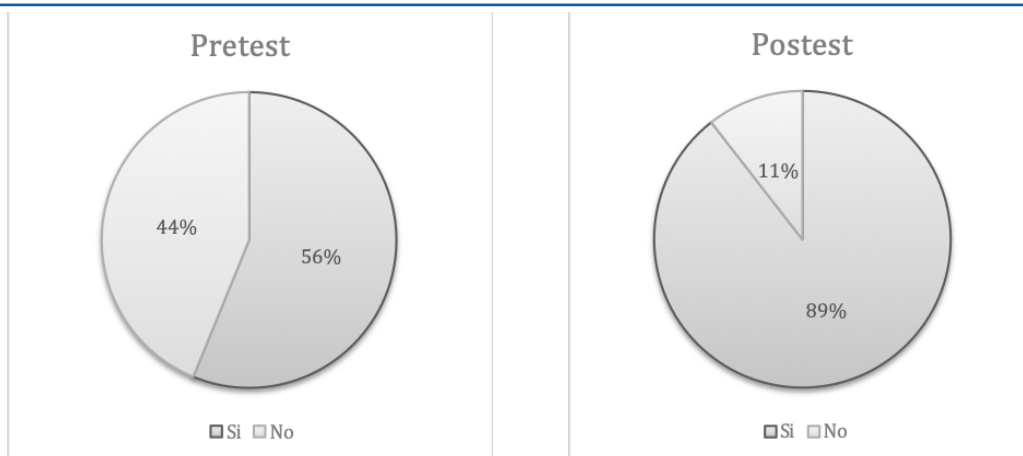
Fuente: elaboración propia.

**Figura 6.4.** Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Crees que te pareces a tus abuelos? Primer y tercer momento de evaluación.



Fuente: elaboración propia.

**Figura 6.5.** Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Sabes a qué jugaban tus abuelos? Primer y tercer momento de evaluación.



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados reflejan una respuesta positiva de los agentes evaluadores implicados en la buena práctica, lo que nos invita a generar espacios prácticos y dialógicos en los centros educativos donde puedan compartirse experiencias de aprendizaje significativo para el alumnado.

Para finalizar, se presentan algunos de los beneficios que ha supuesto la implementación del proyecto:

- Beneficios para los participantes.
  - Conocimiento de la situación actual y las necesidades que se derivan de la inclusión de las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria.

- Participación en un proyecto que permita conocer los modelos de colaboración y relación entre la escuela y la familia (abuelos y abuelas).
- Beneficios generales de la buena práctica
  - Conocimiento de las necesidades y potencialidades didácticas que presentan los abuelos y abuelas del alumnado.
  - Contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias clave utilizando una metodología por proyectos.
  - Comprensión y estudio del papel que juegan los abuelos y abuelas en la formación de la identidad de los alumnos y alumnas de quinto curso de Educación Primaria.

## Referencias

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Castro Gallardo, M. (2007). *Relaciones intergeneracionales y bienestar de las personas mayores*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/1634>
- Enciso Combarros, B. (2012). *Por el fomento de las relaciones intergeneracionales*. Mayoresudp.
- García Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. <http://hdl.handle.net/10554/26477>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota Press.
- Montesinos Navarro, A. M. (2022). *Diseño y Evaluación del proyecto «Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos»*. *El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Montesinos Navarro, A. M. y Serrano Pastor, F. J. (2015). Autoevaluación del alumnado de Educación Primaria del proyecto «Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos». En R.A. Rodríguez Pérez y M. B. Alfageme González (eds.) *Innovación y enseñanza en Educación Primaria* (pp. 351- 362). [Edit.um](http://edit.um.es).
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pinazo, S. y Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En Sánchez, M. (Dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 70-101). Fundación «la Caixa».
- Vizcaíno Timón, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil. Trabajar por proyectos*. Wolters Kluwer.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/revu.2012.6120>





**IV**

# **INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

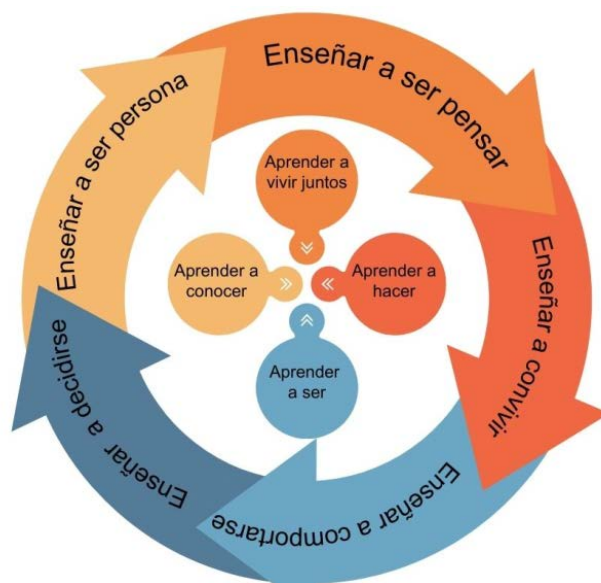




en toda la comunidad educativa; alumnado, familias y docentes. Entendiendo por competencia profesional, las cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión, así como los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ellas, que conforman, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado (Sola et al, 2020).

En la actualidad, son múltiples las competencias que el orientador debe realizar en su día a día, lo que nos sitúan ante un perfil profesional muy especializado, reflexivo, con amplia formación, con habilidades para convivir en las comunidades educativas, resolver con eficacia problemas de la práctica y aprender de ellos (Romero, 2000). Las competencias por desarrollar por los profesionales de la orientación están integradas en lo que Delors (1996) entendió como los pilares básicos de la educación (figura 7.1).

**Figura 7.1.** Pilares básicos de la educación relacionados con la orientación.



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, la formación de los profesionales de la orientación debe tener en consideración el desarrollo de estas competencias, así como de una oferta novedosa de situaciones de aprendizaje materializadas en acciones formativas, donde todos los miembros de la comunidad educativa tengan acceso, cuyos contenidos sean transversales y los aprendizajes propuestos respondan a las necesidades reales y actuales de los destinatarios. Este desafío, en el caso de los profesionales de la orientación, exige un co-protagonismo entre los actores principales del proceso: alumnado, familia y docentes, como responsables activos y creativos de su propio aprendizaje (Cascales y Gomariz, 2018), fomentando la creación de una inteligen-

cia colectiva (Lévy, 2007) y facilitando su empoderamiento e interactividad (Gil Quintana y Martínez Pérez, 2018).

Los escenarios formativos desarrollados han ido cambiando en la medida que las tecnologías se han hecho presente en la sociedad, en el caso del profesional de la orientación es fundamental si queremos ofertar un servicio de calidad, toda vez que visibilizar su labor en los centros educativos. El orientador debe sentir la acción pedagógica como un hecho que parte de la reflexión y necesidades para involucrarse, implicarse y complicarse en el proceso de formación de toda la comunidad educativa, diseñando espacios que faciliten ese empoderamiento que contribuya a la transformación social. En el terreno de la formación se han planteado iniciativas atractivas utilizando las tecnologías, ofertando una formación gratuita, de calidad y accesible a cualquier persona independientemente de su país de procedencia, su formación previa y sin la necesidad de pagar por su matrícula (Vázquez-Cano & López Meneses, 2014). Entre las modalidades planteadas, destacamos los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOC) en sus diferentes modalidades, NOOC (Nano Open Online Course), SPOOC (Small Private Online Course) y COOC (Corporate Open Online Course) cuyo objetivo es el diseño de materiales que faciliten la comprensión y adquisición del contenido en experiencias concretas (Santamaría, 2014; INTEF, 2016; Peñalvo, Blanco y Echaluze, 2017).

El diseño de esta experiencia de innovación se basa en el diseño de NOOCs para abordar temáticas particulares y propias de la acción tutorial de forma concisa y efectiva, maximizando la eficiencia y efectividad del aprendizaje en un formato breve y proporcionando una experiencia de aprendizaje valiosa y significativa.

## 7.1. Contextualización

Este trabajo se contextualiza dentro del Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia, en la Especialidad de Orientación Educativa, dentro de la asignatura de «Plan de Acción Tutorial: Diseño, desarrollo y evaluación». La muestra participante reúne a los estudiantes que cursan esta asignatura y cuya procedencia es variada: Grado en Infantil y Grado en Primaria, Grado en Pedagogía, Grado de Educación Social, Grado en Psicología y Licenciatura de Psicología.

El propósito de esta experiencia de innovación docente aplicada a esta asignatura es el desarrollo de habilidades básicas como son el trabajo colaborativo, la utilización eficaz de las tecnologías y la generación de iniciativas con una perspectiva innovadora y emprendedora para el alumnado. Todo ello a través de una metodología de trabajo colaborativo en la creación de recursos mediante NOOC, siendo los propios estudiantes los que diseñan y elaboran dichas acciones formativas, para dar visibilidad y proyección a la labor del Departamento de Orientación o Equipos

de Orientación Educativa y Psicopedagógica donde ejercerán en un futuro cercano. Para conseguir dicho propósito nos planteamos el objetivo de diseñar y producir NOOC por parte del alumnado que cursa la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado, para dar respuesta a toda la comunidad educativa desde el Departamento de Orientación.

La tarea requerida a los futuros orientadores es el diseño pedagógico del NOOC, ello implica la planificación y estructuración de situaciones de aprendizaje de manera que se adapten a la naturaleza breve y específica de la temática seleccionada según se muestran en la figura 7.2.

**Figura 7.2.** Consideraciones comunes del diseño pedagógico del NOOC.



Fuente: elaboración propia.

Considerando lo mencionado previamente, documenta la innovación propuesta en ese capítulo en el potencial del entorno socioeducativo-emocional como creador de situaciones de aprendizaje. Es decir, exploramos cómo cada una de las temáticas se concreta en tareas y actividades que favorecen el desarrollo integral de los destinatarios. En consonancia con lo que el espíritu de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), recoge en su artículo veintiséis: tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, la capacidad de aprender por sí mismos y el trabajo en equipo. Esta innovación pretende ilustrar cómo las necesidades concre-

tas se entrelazan con los elementos que las caracterizan mediante situaciones de aprendizaje, teniendo presente aspectos tan relevantes como lo que se exponen a continuación:

*Las conexiones con los retos y los objetivos de este tipo de acciones formativas*, el futuro orientador desarrolla la toma de contacto con algunos de estos objetivos. Por lo general, en la mayoría de estas actividades, se fomenta la reflexión sobre relaciones personales en diferentes entornos, la orientación profesional, la relaciones entre docentes, familias y alumnado o como rentabilizar el tiempo de estudio. Esto puede deberse tanto a la naturaleza inherente de la actividad como al hecho de que se lleva a cabo en entornos exteriores, promoviendo de manera simultánea la salud y el bienestar.

*Las experiencias de los destinatarios*, este es uno de los elementos que se logra de manera más evidente con estas actividades, convirtiéndose el aprendizaje constructivista en la clave sobre el que gira la adquisición de los objetivos. En él, se mezclan las vivencias y emociones de destinatarios, enlazando los conocimientos previos que poseen y los que van a adquirir.

*Metodologías activas y evaluación formativa*, la temática supone un reto para los futuros profesionales de la orientación, para ello requieren sustentar su trabajo en metodologías activas, vivenciales y cooperativas, que le lleve a reflexionar, a hacerse preguntas y, finalmente, a comprender. En el ese contexto pedagógico adquiere un valor añadido la evaluación formativa, dado que es posible alcanzar la meta final de diferentes formas, sin la necesidad de ajustarse a unos pasos predeterminados.

*Igualdad y convivencia*, se propicia un entorno inclusivo donde todos los destinatarios se sientan aceptados y respetados toda vez que se promueva la valoración y respeto por la diversidad en todas sus formas, ya sea de género, cultural, étnica, religiosa, etc. Se plantean estrategias para prevenir el acoso escolar y cualquier forma de discriminación tratando a los demás con respeto y empatía. Se fomentan valores como la tolerancia, la solidaridad y la justicia.

*Gestión socioemocional*, es vital plantear acciones formativas donde todos los destinatarios, familias, docentes y alumnado reconozcan y comprendan sus emociones; así como las identifiquen y valoren como les afectan en sus relaciones con los demás. Se trabajan habilidades para gestionar las emociones de manera positiva, manejando el estrés y la ansiedad. Creando entornos educativos donde se promueva la seguridad emocional y estrategias para resolver conflicto de forma positiva y constructiva. Se aconseja integrar actividades lúdicas y creativas que permitan expresar sus emociones de manera verbal y no verbal.

*Reflexión, espíritu crítico y creatividad*, es primordial diseñar temáticas inherentes a las situaciones particulares que están viviendo cada uno de los destinatarios, pues estos entornos de aprendizaje no formales inspiran y promueven un aprendizaje más efectivo. Por lo tanto, se programan tareas de reflexión que poseen un fuerte carácter vivencial y permiten a posteriori pensar sobre ellas y opinar de manera fundada, porque los destinatarios están plenamente implicados.



*Transferencia de aprendizaje*, conlleva aprender y colaborar con otros en el transcurso de las tareas, implicándose activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, llevando a cabo la cocreación o la coevaluación

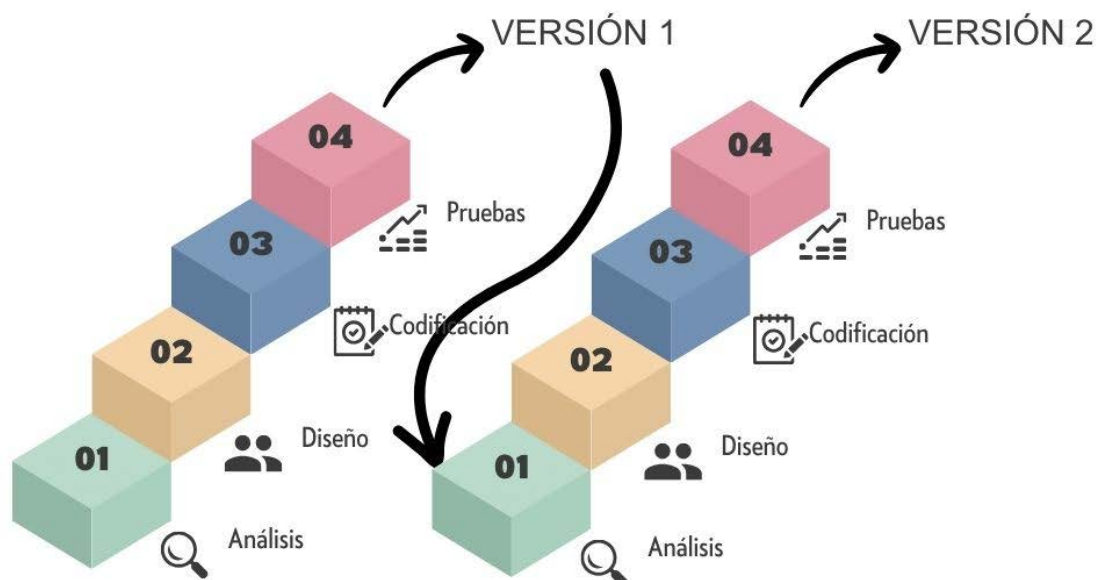
*Movilización diversas competencias específicas*, mediante situaciones abiertas, flexibles y accesibles pues en todas ellas se ha de seleccionar de manera crítica las fuentes de búsqueda, llevar a cabo el manejo, la organización y la clasificación de datos y, finalmente, elaborar el producto o evidencia para así conseguir la generación y transferencia de conocimiento.

*Tareas contextualizadas*, significativas y funcionales que son planteadas para un aprendizaje activo, que suponga un reto y que esté conectado con la realidad cercana, pudiéndosele dar un enfoque propio

*Acción comunitaria*, a través de la visibilización de la acción educativa en el exterior, el profesorado y el alumnado, toma conciencia de la importancia de lo que se aprende más allá de su actividad en el centro y de que esta adquiere un carácter holístico (enseñar y aprender en todo lugar y en cualquier momento) y construye, al mismo tiempo, un sentimiento de pertenencia a su comunidad.

*Diseño iterativo e incremental*: que implica la repetición de ciclos de diseño y desarrollo, donde la acción formativa se va refinando en cada iteración tal y como se muestra en la figura 7.3.

**Figura 7.3.** Fases de la metodología de diseño iterativo.



Fuente: elaboración propia.

## 7.2. Implementación

El procedimiento seguido para llevar a cabo la presente experiencia de consta de las siguientes fases (figura 7.4):

**Figura 7.4.** Fases de la innovación.



Fuente: elaboración propia.

*Fase I: «Formación del equipo de trabajo».* En este primer momento se aborda los agrupamientos de los alumnos, definición de las temáticas y responsabilidades de cada componente del equipo.

*Fase II: «Detección de necesidades».* Es un proceso fundamental para comprender las demandas y desafíos específicos que enfrentan los orientadores actualmente en su desarrollo académico, personal y profesional, para que el apoyo que oferten sea efectivo y personalizado a los destinatarios. Es primordial combinar diversas formas de análisis de necesidades y que, en la medida de lo posible estén basadas en la evidencia como puede ser:

1. Análisis de datos y resultados académicos: examinar los datos de rendimiento académico, resultados de evaluaciones y pruebas estandarizadas para identificar áreas de mejora.
2. Evaluación de desempeño del alumnado: observar y evaluar el desempeño del alumnado en el aula para identificar habilidades y áreas que necesitan atención adicional.
3. Encuestas y entrevistas: recopilar datos a través de encuestas o entrevistas a alumnos, familias y docentes para obtener percepciones sobre las necesidades educativas específicas.
4. Revisión de la literatura: realizar una exploración exhaustiva de la literatura educativa para identificar las mejores prácticas y enfoques respaldados por la investigación.

5. Colaboración con profesionales: colaborar con profesionales de la educación, orientadores y otros especialistas para obtener una comprensión más completa de las necesidades.
6. Observación directa en el aula: explorar directamente las interacciones en el aula para identificar desafíos específicos y necesidades de aprendizaje.
7. Análisis de tendencias educativas: evaluar las tendencias educativas actuales y futuras para anticipar y abordar las necesidades emergentes.
8. Uso de herramientas tecnológica: manejar herramientas tecnológicas, como plataformas de aprendizaje en línea y análisis de datos, para recopilar información sobre el desempeño de los destinatarios.
9. Retroalimentación continua: promover un ciclo de retroalimentación continua entre alumnado, docentes y familias para ajustar las estrategias según las necesidades cambiantes.

*Fase III: «Diseño de los NOOC».* Implica seguir un proceso cuidadoso para asegurar que el contenido sea conciso, efectivo y adaptado a temática elegida y las necesidades de los destinatarios. Para ello es necesario definir los *destinatarios*, alumnado, familias o equipo docente. Concretar los *objetivos* de manera precisa y específica lo que los destinatarios deben aprender al final del NOOC. Los objetivos deben ser medibles y alcanzables en un corto período de tiempo. Seleccionar los *contenidos* esenciales y relevantes para los objetivos del NOOC, centrarse en lo fundamental y evitar la sobrecarga de información. Es la parte más relevante de todo el proceso, dado que la selección debe responder a los criterios académicos, sociales y personales de los destinatarios. La organización de los contenidos debe ser lógica y secuencial para facilitar la comprensión. Es aconsejable dividir los contenidos en módulos o secciones breves y enfocadas. Diseñar *actividades* interactivas que involucren a los destinatarios y reforzar el aprendizaje. Por ellos, han de ser variadas como, por ejemplo: preguntas para la reflexión, cuestionarios breves, discusiones en línea, o ejercicios prácticos. Utilizar *recursos multimedia* que incorporen imágenes, videos cortos o infografías para complementar el contenido escrito de forma estratégica. Asegurándose de que el material multimedia sea relevante, mejore la comprensión y se utilice en el momento adecuado. Utilizar *herramientas tecnológicas*, que faciliten la entrega y participación de los destinatarios, para ello se requiere que sean fáciles de usar y accesibles. Plantear *evaluaciones formativas* breves para medir el progreso de los destinatarios como puede ser: preguntas de opción múltiple, ejercicios cortos, actividades prácticas o compartir alguna experiencia en las redes sociales, puede ser útil. La *presentación de contenidos* ha de motivar a los destinatarios, para ello se parte de un enfoque constructivista centrado en ofrecer conocimientos prácticos y aplicables, con el objetivo de transferir lo aprendido de inmediato tal como se muestra en la figura 7.5.

**Figura 7.5.** Fases de presentación de contenidos.

Fuente: elaboración propia.

Se ha de proporcionar una *retroalimentación* rápida y constructiva dado que es clave para el aprendizaje efectivo sobre las evaluaciones y actividades. La *interacción* y *colaboración* se han de impulsar proporcionando foros de discusión o espacios para la interacción, el intercambio de ideas y experiencias entre los destinatarios. El *entorno de aprendizaje* ha de ser flexible y dinámico, los destinatarios avanzarán a su propio ritmo. Además, se empleará un lenguaje positivo y estimulante en la presentación del contenido, resaltando los beneficios y aplicaciones de lo que están aprendiendo. Asimismo, se facilitarán ejemplos prácticos y aplicaciones del contenido a situaciones reales que ayuden a los destinatarios a valorar la relevancia y utilidad, incentivando la *aplicación práctica*. Finalmente, se proporcionarán *recursos adicionales*, enlaces a lecturas adicionales o recursos multimedia relacionados con la temática para poder profundizar en el tema.

*Fase IV: «Elaboración de los NOOC».* Durante este tiempo, los estudiantes diseñarán y publicarán, en pequeño su NOOC y lo expondrán al grupo clase. Estas actividades formativas parten de una misma estructura que ofrecen una línea de aprendizaje coherente y homogénea, facilitando la navegación por el contenido de cada curso. En cada NOOC se incluye los siguientes apartados:

- *Módulo de presentación.* En este módulo se incluyen tres elementos fundamentales para establecer las bases del buen desarrollo del curso.
  - Encuesta inicial de cumplimiento voluntario y que pretende recabar información sobre cuáles son los motivos y expectativas del destinatario.
  - Instrucciones previas que ayudarán a la realización de la actividad.
  - Presentación del foro general de dudas, que estará presente durante todo el proceso y mediante el cual se pueden plantear cuestiones sobre el funcionamiento, tanto de tipo técnico como de los propios contenidos del curso.
- *Estructura del contenido que se va a trabajar,* dividida en varias unidades de contenidos, que a su vez están formadas por los siguientes elementos:

- Objetivos: aquellas cuestiones y logros que se pretenden alcanzar con la superación de cada unidad de contenido.
- Contenidos: material didáctico para la lectura y estudio por parte de los estudiantes.
- Actividades prácticas:
  - Foros de discusión: participación en discusiones en línea sobre temas específicos relacionados con el curso. Los destinatarios pueden compartir ideas, plantear preguntas y debatir conceptos.
  - Quizzes o cuestionarios cortos: evaluación del conocimiento a través de cuestionarios en línea con preguntas de opción múltiple, verdadero/falso u otras formas interactivas.
  - Estudios de caso: análisis de situaciones prácticas o problemas del mundo real que permiten a los participantes aplicar los conceptos aprendidos.
  - Proyectos prácticos: desarrollo de proyectos que aplican los conocimientos adquiridos durante el curso. Pueden incluir presentaciones, informes, o incluso proyectos creativos.
  - Ejercicios interactivos: actividades que permiten a los destinatarios interactuar directamente con el contenido del curso, como simulaciones, juegos educativos, o ejercicios prácticos.
  - Encuestas y retroalimentación: participación en encuestas y proporcionar retroalimentación sobre temas específicos para fomentar la reflexión y el intercambio de opiniones.
  - Colaboración en proyectos grupales que fomentan la comunicación y la resolución de problemas en equipo.
  - Webinars o sesiones en Vivo: participación en sesiones en vivo con expertos o facilitadores para discutir temas específicos y responder preguntas de los participantes.
  - Recursos interactivos como simulaciones, videos interactivos, infografías o herramientas multimedia que refuercen los conceptos del curso.
  - Actividades de reflexión personal requieren que los participantes reflexionen sobre su aprendizaje y apliquen los conceptos a su propia experiencia o entorno, que pueden ser compartidos en las redes sociales
- *Para saber más.* Entre lo que se incluye toda una suerte de documentación recursos que le permite profundizar sobre la temática.
- *Actividad final,* que demuestre de manera resumida y rápida que se han logrado los objetivos de la actividad formativa.

*Fase V: «Evaluación del NOOC».* El NOOC es evaluado mediante el procedimiento de juicio de expertos, dado que los estudiantes no pueden hacer un pilotaje del NOOC diseñado.

### 7.3. Resultados

Los NOOC desarrollados por el alumnado de la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia han versado sobre temáticas que responden a necesidades muy actuales de los distintos agentes que componen la comunidad educativa. En la tabla 7.2 quedan recogidos algunos de los NOOC diseñados y las temáticas y los destinatarios. Se ha tenido especial cuidado para que los contenidos y recursos seleccionados se ajustasen a los objetivos del Plan de Acción Tutorial de un Departamento de Orientación o de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como a las necesidades de los destinatarios y que cumpliesen criterios de calidad.

**Tabla 7.2** NOOC diseñados por el alumnado de la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia

Título NOOC	Temática	Destinatarios
<i>Menores, usuarios de APP para ligar</i>	Uso responsable de las TIC	Familias
<i>La seducción en las redes: Consecuencias</i>		
<i>El móvil, un comunicador</i>	Convivencia	
<i>Castigo o refuerzo</i>		
<i>Parentalidad Positiva</i>		
<i>Desenmascarando al Impostor</i>	Trastornos alimentarios/Salud mental	
<i>PA'DREMOCRÁTICO YO</i>		
<i>¿Están Ana y Mía en tu casa?</i>	Relaciones sociales	
<i>Relaciones tóxicas</i>		
<i>Smatphone en el aula ¿enemigo o aliado?</i>	Uso responsable de las TIC	
<i>Gamificación</i>	Técnicas de estudio	
<i>#Visualización del aula</i>	Innovación educativa	
<i>Hablemos de autolisis y salvemos vidas</i>	Saludo mental	
<i>Innovación en el aula</i>	Técnicas de estudio	
<i>Que no te hagan sentir un TWINGO, eres un FERRARI</i>	Concienciación y prevención de la violencia de género invisible	Alumnado
<i>Quítate la ropa y hacemos un sexteo</i>		
<i>Del postureo al sexting</i>	Adicciones a las TIC	
<i>Contrólate: ESTO NO ES AMOR</i>		
<i>Si levantas la vista de tu smarphone veras que molo mogollon</i>		
<i>Valores en los videojuegos</i>	Convivencia	
<i>Aprender a decir «NO»</i>		
<i>Aula intercultural</i>	Diversidad cultural	
<i>Un viaje entre culturas</i>		
<i>5 puntos para sacar un 10</i>	Técnicas de estudio	
<i>MyStudygram</i>		
<i>¡ENORGULLÉCETE!</i>	Sensibilización al colectivo LGTB	
<i>El culto al cuerpo: ¿Cuál es el precio de la belleza?</i>	Trastornos alimentarios/Salud mental	

Fuente: elaboración propia.

En la figura 7.6, se muestran algunos ejemplos de los NOOC realizados por los alumnos y alumnas que han cursado la asignatura Plan de Acción Tutorial: Diseño, desarrollo y evaluación.

**Figura 7.6.** Ejemplos de NOOC.



*Nota:* portadas de los NOOC diseñados. Fuente: elaboración propia.

## 7.4 Conclusión

La realización de esta experiencia de innovación pone de manifiesto los desafíos a los que se enfrentan las instituciones universitarias en la formación de los futuros orientadores derivados de innovaciones disruptivas que confieren el protagonismo al alumnado. Estos desafíos ocasionan cambios en los roles y paradigmas tradicionales y en la consideración del orientador como parte activa del proceso de aprendizaje, planteando situaciones de aprendizaje para destinatarios muy diferentes (familias, docentes y alumnado) que desarrollan todas las competencias, partiendo de las necesidades y que son realizadas en un contexto determinado. Esta innovación transforma los escenarios de los procesos de enseñanza y aprendizaje no quedando circunscritos a ningún lugar concreto ni temática predefinida.

El valor añadido de esta innovación viene marcado por el empoderamiento de los estudiantes, futuros orientadores, en la medida que a través del diseño de estas acciones formativas amplían un nuevo horizonte profesional y motivador. Por un lado, son una extraordinaria herramienta docente dentro del Departamento de



Orientación puesto que permite diseñar estrategias y actividades formativas que dan respuesta de forma inmediata a las necesidades de toda la comunidad educativa. Y, por otro lado, ofrece a estos futuros profesionales una nueva oportunidad para ingresar en el mundo laboral, permitiéndole desarrollar competencias creativas y sociales que amplían su nicho laboral con nuevas ocupaciones. Este tipo de acciones formativas les permiten diseñar propuestas interactivas y participativas basadas en una comunicación horizontal y bidireccional que dan respuesta inmediata a las necesidades más inmediatas de la sociedad.

## Referencias

- Cascales- Martínez, A., y Gomariz Vicente, M. A., (2018). 91. Agentes evaluadores de actividades formativas on-line. In *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 922-929). Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Madrid: Santillana.
- Gil, J., & Martínez, J. (2018). El empoderamiento del alumnado en los MOOC. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 43-60.
- INTEF (2016). ¿Qué es un NOOC? Recuperado de <http://educalab.es/intef/formacion/formacion-enred/nooc>
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre.
- Peñalvo, F. J. G., Blanco, A. F., y Echaluze, M. L. S. (2017). Los MOOC: Un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria*, (9), 117-135.
- Romero, S. (2000). *Proyecto docente inédito*. Universidad de Sevilla.
- Santamaría, M. (2014a). MOOCS y SPOCS: sus posibilidades para la formación del profesorado. *Revista Hamut'ay*, 1(1), enero- junio, 6-17.
- Sola Reche, J.M., Marín Marín, J.A., Alonso García, S. y Gómez García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93.
- Vázquez Cano, E. y López-Meneses, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1). Recuperado de: <http://goo.gl/6gUgnl>



# Innovación docente y evaluación formativa en la elaboración de TFG en Educación Superior: el papel de la tutoría

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-SEGURA

Universidad de Murcia

[mjmarti@um.es](mailto:mjmarti@um.es)

PEDRO LUIS DE HOYOS MARTÍNEZ

Universidad del País Vasco/EHU

[pedroluis.dehoyos@ehu.es](mailto:pedroluis.dehoyos@ehu.es)



## Introducción

Desde esta aportación, nos centramos en la importancia de la innovación docente como factor generador de la calidad educativa. Nuestro contexto va a ser la Educación Superior y, más concretamente, nos vamos a centrar en la elaboración de los Trabajos Fin de Grado (en adelante TFG). Éstos, representan un momento relevante en la formación de los futuros graduados, ya que constituyen el cierre final de los estudios. En ellos se deben poner en juego las competencias y conocimientos desarrollados y adquiridos a lo largo de la formación universitaria de Grado.

Esta innovación, consiste en el desarrollo de una propuesta pedagógica que se apoya en la tutoría y en la evaluación formativa para favorecer el desarrollo del TFG. En este sentido, es fundamental que las estrategias docentes se adapten a las necesidades y contextos específicos de cada estudiante, fomentando su aprendizaje activo y autónomo. Por tanto, una tutoría eficaz y una evaluación continua y formativa son elementos clave para garantizar el éxito en la elaboración del TFG y en la formación integral de los estudiantes en la Educación Superior.

Así, una vez contextualizada la experiencia a nivel legislativo y conceptual, pasamos a describir la planificación de los distintos momentos de tutoría y los instrumentos que se van a utilizar para realizar la evaluación formativa.

## 8.1. Contextualización

Si partimos del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, también conocido como proceso de Bolonia, nos estamos situando en una configuración de los estudios universitarios de Grado. Y es en este contexto, donde se comienza a hablar de los TFG.

Desde los comienzos, las universidades españolas han presentado ciertos problemas para la gestión de los TFG, entre esos problemas Bataner et al. (2015) percibieron, entre otros, la falta de competencias y motivación entre los estudiantes para realizar estos trabajos y también les falta formación adecuada para completarlo. Además, y en relación a los docentes que realizan la tutela, a veces se aprecia falta de compromiso debida al escaso reconocimiento de la misma y a la sobre carga de trabajos que deben tutelar. Esa ha sido la motivación que nos ha llevado a realizar este trabajo.

La contextualización de nuestra aportación, parte de precisar que se entiende por TFG, para después pasar a incidir en la tutoría como ayuda al acompañamiento del estudiante durante el proceso de desarrollo y finaliza resaltando el uso de la evaluación formativa. Toda esta información se desarrolla en los siguientes subapartados.

### Los TFG como culminación de unos estudios universitarios de grado

En el Artículo 14, del Real Decreto 822/2021 (BOE, 2021), en relación al diseño de los estudios de los títulos de Grado, se señala al TFG como una de las asignaturas que integran estos títulos, e indica que las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un TFG, que tendrá un mínimo de 6 y un máximo de 24 ECTS para títulos de 240 ECTS, dependiendo de la titulación. Además, existen distintas modalidades de TFG dependiendo de la titulación universitaria y de la finalidad de los trabajos. Pero en todos los casos, las universidades ofrecen unas pautas para determinar la realización de dicho trabajo.

Los TFG se cursan al final del Grado y sirve para poner en juego las competencias adquiridas durante toda la titulación, son necesarios para obtener el título universitario. A través del TFG, los estudiantes van a demostrar la capacidad de análisis, investigación, redacción y presentación, al igual que el resto de conocimientos adquiridos durante el Grado cursado. Estos trabajos, suponen que el estudiante debe planificar y llevar a cabo un proyecto de forma independiente, pero bajo la supervisión de un tutor o tutora que les guíe, al mismo tiempo que fomenta su autonomía.

Por su parte, para el profesorado supone unos desafíos como: ayudar a gestionar el tiempo de los estudiantes, reforzar y ayudar a desarrollar nuevas competencias que suplan sus carencias y hacer frente al exceso de trabajo que va acompañado por una falta de reconocimiento institucional de esta tarea (Martín, 2016). Estudios como el de Jato et al., 2018, muestran que las percepciones del profesorado, en relación a los TFG, pueden ser muy diversas. Así destacan que la mayoría del profesorado considera que la carga docente es manejable, siempre que no exceda de dos o tres trabajos; respecto a la percepción del TFG en los planes de estudio y su proyección hacia el mundo profesional, en las Enseñanzas Técnicas, los consideran como facilitadores de la transferencia de conocimiento y potenciadores que acercan al ejercicio profesional; por último y de manera general, el profesorado valora positivamente los componentes organizativos de la asignatura TFG.

Dada la importancia que se otorga a la elaboración del TFG, también es frecuente que, en muchos casos, los títulos universitarios, destinen algunos espacios y documentos para ayudar durante la elaboración de dichos trabajos. Aunque esto no sigue la misma línea en todas las universidades, ni en todos los títulos. Estas guías, suelen partir de los aspectos legales (Real Decreto 1393/2007, cuya última actualización se publicó 29/09/2021), para pasar a definir las competencias que conlleva la realización del TFG en cada campo concreto, y finalizan con unas directrices concretas sobre: carga lectiva, líneas de trabajo, originalidad del mismo, etc.

## **La tutoría y los TFG**

Consideramos que la tutoría es un elemento clave para la realización de los TFG, en este sentido, coincidimos con Rekalde et al. (2018) cuando destacan que la tutoría en los TFG tiene gran importancia para guiar a los estudiantes a lo largo del proceso, fomentar su autonomía, desarrollar competencias, proporcionar retroalimentación y apoyo individualizado, y facilitar su aprendizaje y crecimiento académico.

Por otra parte, Martín y Nieva (2016), en relación con la importancia que otorgan a la tutoría, señalan que ésta proporciona herramientas como: establecimiento de fases claras, definición de diferentes modalidades de TFG, promoción de la autonomía del estudiante y promover la profesionalidad del estudiante cuando elabora el TFG, orientándolos hacia una excelencia de índole académico.

En línea con lo anterior, Roiss (2016) enfatiza que la tutoría eficaz y una planificación consciente de la misma, son fundamentales para aumentar el aprendizaje del estudiante, ofreciéndole el apoyo necesario para alcanzar los objetivos académicos y desarrollar las competencias necesarias para abordar el TFG.

Por último, destacar que la tutoría guarda una estrecha relación con la evaluación formativa de los TFG que se va desarrollando en la medida que van realizándose los distintos encuentros para la tutela. A continuación, pasamos a comentar dicha evaluación.

### **La evaluación formativa en los TFG**

Si nos centramos en la evaluación formativa, de manera general, esta puede ser una fuente de *innovación* en entornos educativos universitarios, ya que proporciona información relevante a los estudiantes, a la vez que les permite identificar sus fortalezas y debilidades. Al mismo tiempo, favorece la innovación en la práctica docente promoviendo la aplicación de distintas formas de evaluación (Capllonch y Buscà, 2012).

Por otra parte, la evaluación formativa también puede ser fuente de *motivación* entre los estudiantes, tanto intrínseca como extrínseca (Campos-Mesa et al., 2019).

En relación a los *agentes evaluadores*, deben ser diversos y actuar en distintos momentos, recogiendo diferentes informaciones a lo largo del proceso de elaboración del TFG. De este modo, el docente que realiza la tutela y el propio estudiante, deben estar implicados durante todo el proceso de un modo formativo. Al final del proceso, el profesional que ha tutelado, también aportará su valoración final sumativa. Pero no debemos olvidar el rol evaluador que va a desempeñar el tribunal, que se centra en el producto final y en la defensa del mismo. Desde esta perspectiva, Reyes y Díaz (2020) nos hablan de la importancia de implementar una evaluación participativa en el TFG, destacando que: favorece el desarrollo del aprendizaje autónomo, promueve la autorregulación y contribuye a una formación integral y de calidad para los discentes.

Por último, y centrándonos en el *cómo realizar la recogida de información*, Hamodi et al. (2015) establecen unas diferencias claras entre los medios de evaluación (producciones del alumnado), las técnicas (estrategias utilizadas para recoger información sobre las producciones de los estudiantes) y los instrumentos (herramientas concretas utilizadas para medir el aprendizaje de los discentes).

A continuación, pasamos a describir la experiencia que realizamos en torno a los TFG, su tutela y la evaluación formativa de los mismos. En esta experiencia se han puesto de manifiesto y aplicado todos los componentes teóricos hasta aquí comentados.

## 8.2. Implementación

La experiencia que aquí detallamos, tiene su origen en Proyecto de Innovación titulado: «*Innovación en la gestión de los procesos TF: Evaluación Formativa y Tutoría*» (<http://hdl.handle.net/10201/118349> ). Dicho proyecto pertenecía a la convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia para el curso 2021/2022. Los autores de este trabajo forman parte del Grupo de Innovación Docente *GIDiscere* (<https://www.um.es/web/gid-iscere/> ).

La finalidad del proyecto era apoyar de un modo sistemático y organizado la guía y tutela de los Trabajos Fin de Grado (TFG) y de los Trabajos Fin de Máster (TFM) de manera que a lo largo del proceso se fuera realizando una evaluación formativa que contribuyera a generar los aprendizajes en el alumnado tutelado.

El proyecto pretendía generar una guía general que favoreciera la tutela de los Trabajos Finales (TF), tanto de Grado (TFG) como de Máster (TFM). Se realizó en consonancia dentro del campo de la educación (UM) y dentro del ámbito de la ingeniería (UPV), con ello pretendíamos construir un camino que fuera útil para la gestión y tutela de los TF, en general. Sin importar el campo científico de aplicación o el tipo de titulación. De acuerdo con ello, nuestra idea fue trazar unas líneas de acción transversales, que tuvieran validez con independencia del contexto en que nos encontrásemos y que, en todos los casos, propiciaran la tutela y la evaluación formativa de los estudiantes.

A continuación, centrándonos en el mencionado proyecto, vamos a realizar una propuesta para realizar la tutela de los TFG, teniendo en cuenta cómo abordar la evaluación formativa durante el desarrollo de los mismos.

### Propuesta para realizar la tutela de los TFG

Con el propósito de realizar una tutela adecuada y funcional de los estudiantes a lo largo del tiempo en el que se va a elaborar el TFG, el docente propone cinco momentos diferentes que corresponden a distintas actuaciones a lo largo del desarrollo del mencionado trabajo. A continuación, pasamos a definir cada uno de estos momentos (ver figura 8.1):

1. *Tutoría previa al inicio*. Este primer momento sirve para la toma de contacto entre docente y discentes. Cuando hay diferentes estudiantes que van a ser tutelados por el mismo docente, es conveniente realizar el encuentro grupal, ya que la interacción entre los diferentes discentes y el docente, enriquece al resto de estudiantes. En este momento los estudiantes aún no han decidido la temática del trabajo.
2. *Tutoría inicial*. Los estudiantes ya tienen la temática del trabajo, pero en el contraste de ideas con el docente, van perfilando dicha temática y sus metas. Aunque en algunos casos, en esta confrontación de ideas, ellos mismos se dan



cuenta de la necesidad de cambiar esos planteamientos iniciales. Para realizar esta sesión, es recomendable realizarlo grupalmente, en un primer momento. Y pasar después a un encuentro individual, si fuera necesario.

3. *Tutoría formativa*. En este momento, los estudiantes ya están inmersos en sus trabajos y necesitan pautas de distintos tipos que les ayude metodológicamente, en las búsquedas de información, en la redacción, en la recogida de información, etc. Este encuentro, de igual modo, puede ser grupal y/o individual, según las necesidades que marquen los discentes.
4. *Tutoría de seguimiento*. Este encuentro, preferiblemente, se debe realizar de modo individual (docente y estudiante). Así, nos centraremos en revisar el desarrollo que el trabajo va teniendo y se expondrá al estudiante las fortalezas del mismo, añadiendo los aspectos que deben ser modificados para conseguir que el trabajo mejore.
5. *Tutoría final*. Esta última tutoría se puede afrontar inicialmente de manera individual, centrándonos en los aspectos más relevantes de la elaboración del TFG. De igual modo se tratará de supervisar que todas las partes del trabajo estén bien articuladas y guarden una estrecha coordinación. Por último, y de cara a planificar la exposición del trabajo, sería conveniente que la tutoría fuera grupal. Así, el docente expondría algunas explicaciones sobre como presentar el trabajo a través de un diseño visual y realizar la defensa del mismo. Una vez preparada la exposición visual, cada estudiante procederá a su defensa, mientras que el resto de estudiantes y el docente realizarían la evaluación de la exposición y defensa. Estas acciones servirán de entrenamiento para preparar la posterior defensa ante el tribunal asignado.

**Figura 8.1.** Momentos para realizar la tutoría del TFG.



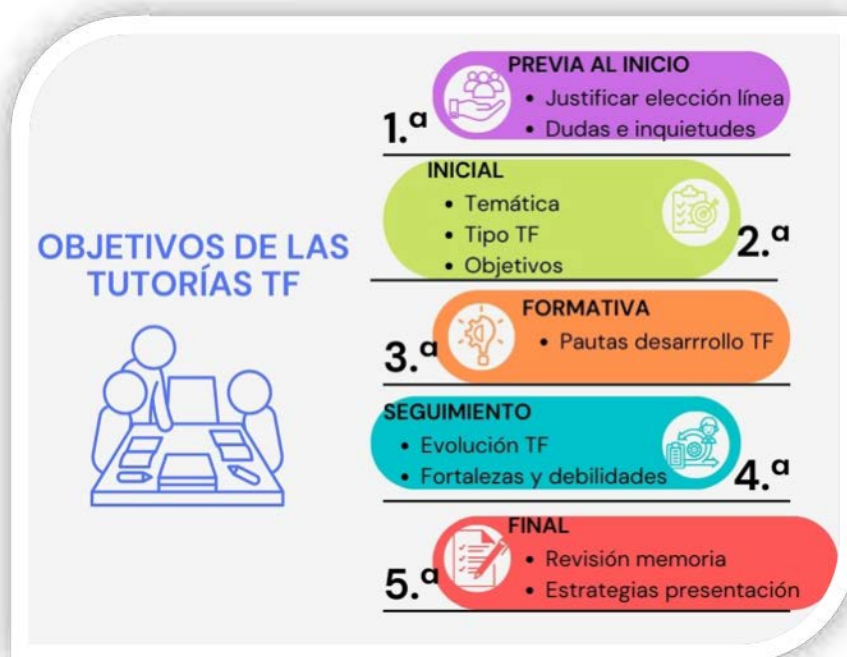
Fuente: elaboración propia.

En relación con los objetivos planteados en cada una de las tutorías, en la figura 8.2, se sintetizan los propósitos que llevan implícitos cada uno de los diferentes momentos de tutela:

- Los objetivos de la *tutoría previa al inicio* son: justificar la elección de la línea, pensar posibles temáticas de TF y expresar dudas e inquietudes sobre el proceso.
- Los objetivos de la *tutoría inicial* son: delimitar la temática del trabajo, definir el tipo de TFG (teórico o empírico) y establecer los objetivos generales y específicos que nos van a guiar.
- Los objetivos de la *tutoría formativa* se van a centrar en: ofrecer pautas para el desarrollo del trabajo, de tipo metodológico, instrumental, procedimental, de redacción, etc.
- Los objetivos de la *tutoría de seguimiento* son: revisar la evolución del trabajo, detectar fortalezas y debilidades para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- Los objetivos de la *tutoría final* se dirigen a: dar la última revisión al trabajo y a la memoria para poder realizar las pertinentes correcciones, y proporcionar estrategias para realizar la exposición oral.

Todos estos objetivos que nos van guiando durante todo el proceso, son conocidos y compartidos por el profesorado y por los estudiantes. Esto favorece la relación y el trabajo compartido entre ambos.

**Figura 8.2.** Objetivos a alcanzar a través las tutorías del TFG.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, en el siguiente apartado, pasamos a describir los recursos que podemos utilizar para la evaluación formativa a lo largo de la realización del TFG. Así detallaremos los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y por los discentes.

### Recursos para la evaluación formativa durante la tutela de los TFG

En nuestra experiencia docente, la realización de TFG, la tutoría y la evaluación formativa van de la mano y se complementan de manera armónica. En este sentido, la tutoría es planificada desde el principio, organizando encuentros en diferentes momentos y en paralelo con ello, diseñamos herramientas que contribuyan a dicha evaluación formativa. Esta evaluación formativa surge de los contrastes entre las ideas de los estudiantes en las tutorías grupales, y de la reflexión personal previa a los encuentros, a través de cumplimentar instrumentos abiertos. También se utilizan instrumentos cerrados, que los estudiantes cumplimentan para ver la evolución después de cada fase (Martínez-Segura, et al., 2022). En esta línea coincidimos con Rekalde et al. (2018), y compartimos que la evaluación formativa de los TFG, se centra en la tutoría grupal como eje central y utiliza diferentes instrumentos de evaluación, que tienen una función reguladora y promueven la participación activa de los discentes en su propio aprendizaje.

Para contribuir a la recogida de información por parte del estudiante y a la consiguiente valoración continua de todo lo que va realizando se utilizan distintos instrumentos de evaluación, que pueden ser abiertos o cerrados y se cumplimentan antes o después de cada tutoría. La información obtenida a través de dichos instrumentos, nos va a aportar las evidencias necesarias para realizar la evaluación formativa del estudiante.

**Figura 8.3.** Recursos utilizados en los momentos de tutela y que facilitan la evaluación formativa del Trabajo Fin de Grado.



Fuente: elaboración propia.

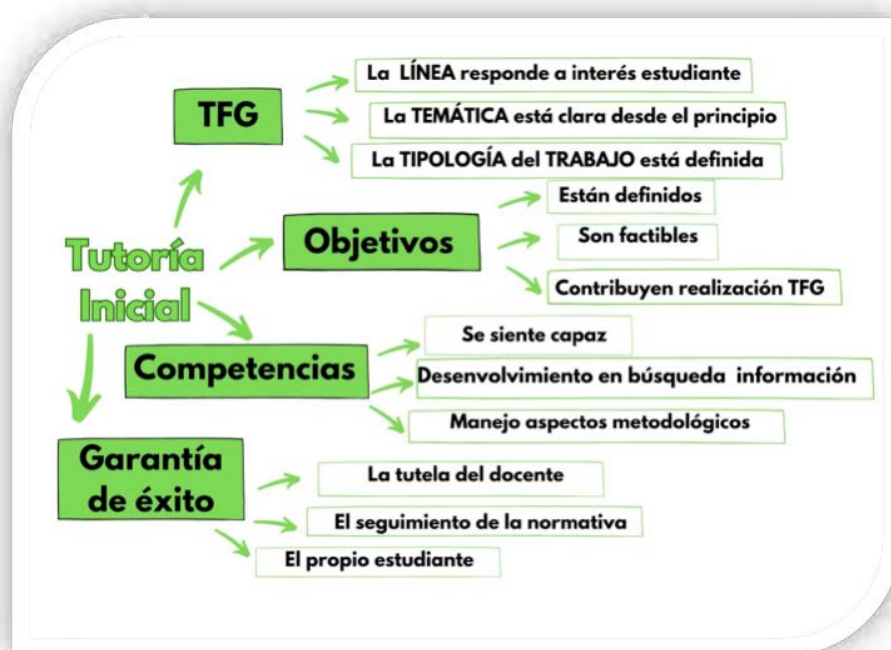
De igual modo, existen unas escalas cerradas, que el docente cumplimentará después de cada tutoría y en ellas se recogerá información sobre la reacción del estudiante en relación a los objetivos planteados en cada tutoría planificada. En la figura 8.3 se recoge una síntesis de los recursos utilizados para la evaluación formativa del TFG.

En la tutoría de contacto *previa a al inicio* del proceso de tutorización del TFG, el estudiante la prepara a través de un instrumento abierto en el que parte de relatar sus experiencias previas sobre trabajos guiados por docentes y posibles propuestas de mejora. Después plantea sus expectativas y propósitos ante el TFG, y las dudas e inquietudes que le van surgiendo. Después del encuentro con el docente, reflexiona como ha influido el encuentro en sus ideas previas.

Para las cuatro siguientes tutorías que se van a realizar (*Inicial, Formativa, de Seguimiento y Final*) también se cumplimentarán sendos instrumentos abiertos que recogerán la doble finalidad, de preparar la sesión y reflexionar sobre la misma. Todos ellos se pueden encontrar en Martínez-Segura et al. (2022).

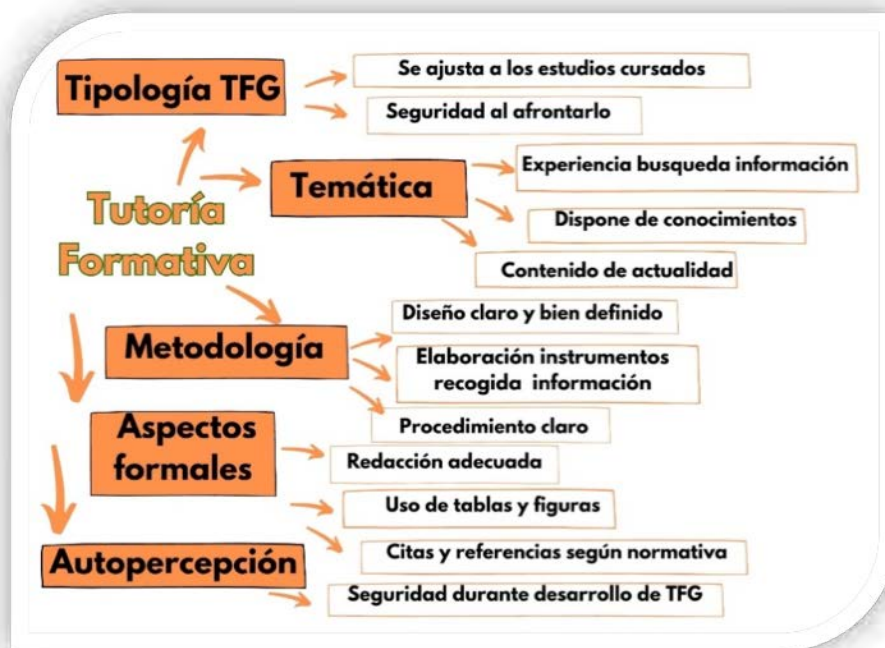
En los cuatro momentos antes señalados y cuando el discente ya va avanzado en tiempo y tareas realizadas después de la tutoría, debe cumplimentar un instrumento de evaluación formativa, cerrado que recoge información sobre distintos aspectos (ver en Martínez-Segura et al., 2022). En las figuras 8.4, 8.5, 8.6 y 8.7 aparece una síntesis de las principales ideas que recogen los mencionados instrumentos en cada caso. El cumplimentar estos instrumentos, ayuda a los estudiantes a ver cuál es su situación dentro del proceso de elaboración del TFG. Esto le sirve como evaluación formativa que le ayuda a seguir con el aprendizaje.

**Figura 8.4.** Aspectos a tener en cuenta para configurar la evaluación de la Tutoría INICIAL.



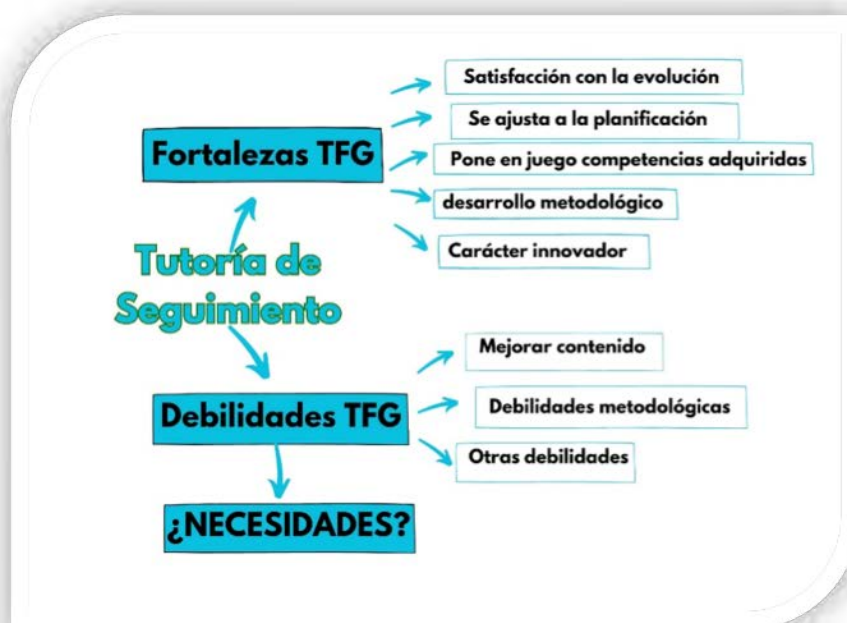
Fuente: elaboración propia.

**Figura 8.5.** Aspectos a tener en cuenta para configurar la evaluación de la Tutoría FORMATIVA.



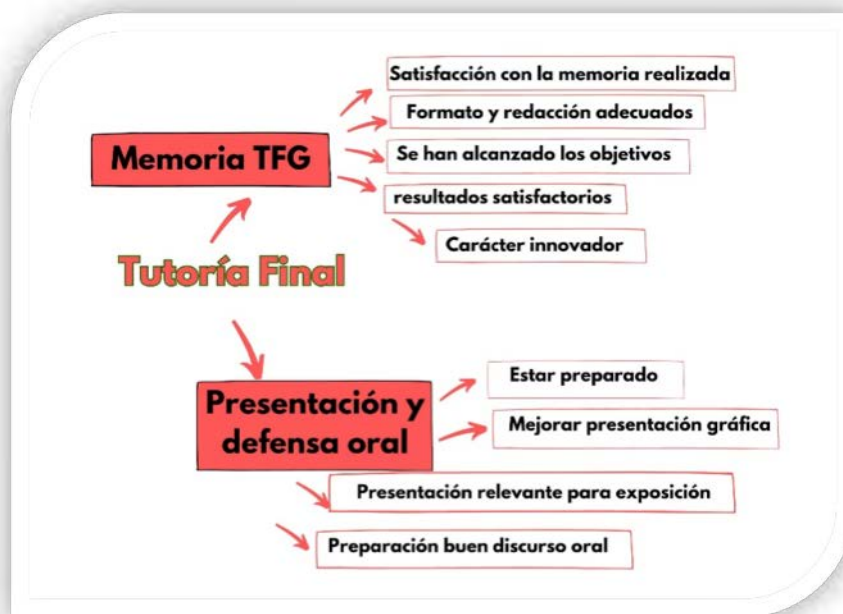
Fuente: elaboración propia.

**Figura 8.6.** Aspectos a tener en cuenta para configurar la evaluación de la Tutoría de SEGUIMIENTO.



Fuente: elaboración propia.



**Figura 8.7.** Aspectos a tener en cuenta para configurar la evaluación de la Tutoría FINAL.

Fuente: elaboración propia.

Una vez abordada la información sobre el modo de realizar la tutela y la evaluación de manera general, vamos a dar paso a una breve síntesis que valora la experiencia durante los últimos cursos.

### 8.3. Valoración, implicaciones y transferencia

La valoración de la propuesta por parte de los *estudiantes* es muy buena, se ha aplicado con estudiantes de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) y de la Escuela de Ingeniería (Universidad del País Vasco) y en todos los casos coinciden en señalar que la realización de las tutorías y el uso de los instrumentos que complementan para su preparación y evaluación, les ayuda a:

- *Centrar sus ideas* desde el inicio y a lo largo de los diferentes encuentros que se realizan durante el proceso.
- Favorecer la *organización del trabajo* en cada momento, ayudándoles a dar pequeños pasos certeros que los lleva a alcanzar su propósito final.
- Ser *conscientes* en cada momento, de lo que deben hacer y con qué finalidad. Reconocen que esto les hace sentirse *protagonistas* de su proceso.
- *Sentirse seguros* durante el proceso y a *marcar su propio ritmo*.
- *Alcanzar los objetivos* del TFG y considerar su trabajo de *utilidad*.

Si aludimos a las calificaciones finales que los discentes obtuvieron en esta asignatura, en un 70% de los casos la calificación final fue de sobresaliente; mientras que en el 30% restante la calificación osciló en la banda de notable.

En relación con las opiniones transmitidas por los *docentes* que participaron en la experiencia, se pueden sintetizar en dos aspectos clave. Por una parte, manifiestan sentirse *cómodos y seguros durante el proceso*, esto es así tanto para docentes noveles como con experiencia. En segundo lugar, y centrándose en las *relaciones docente-discente*, resaltan que estas siempre fueron *muy buenas y cercanas*.

Para finalizar, consideramos que la experiencia que aquí se expone tiene gran utilidad para potenciar la actividad docente y el desempeño del estudiante durante la realización del TFG. Consideramos que este trabajo puede ser un punto de partida para continuar trabajando sobre esta temática y sobre la importancia que la evaluación formativa tiene en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Campos-Mesa, M.C., González Campos, G. y Castañeda-Vázquez, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8 (2), 53-58.
- Capllonch, M. y Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una Facultad de Formación del Profesorado. *Psychology, Society, & Education*, 1 (4), 45-58. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/2777>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., García Antelo, B. y Zamora Rodríguez, E.T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., García Antelo, B., y Zamora Rodríguez, E. T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Legerén, A. (2020). Buenas prácticas en la dirección de trabajos de fin de grado. Especial referencia al área jurídica. *Revista de educación y derecho*, 22, pp.1-21. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32354>
- Martín del Campo, B. (2016). La tutela del Trabajo de fin de grado: ¿Cómo trabaja el profesor? J. Gómez, E. López, A. Jaén (Eds.). *New Pedagogical Studies in Higher Education*. 227-231. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4390.5529>



- Martín, B. y Nieva, S. (2016). *Herramientas para la tutela del Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez-Segura, M.J., Gomariz Vicente, M.A. y De Hoyos-Martínez, P.L. (2022). *Innovación en la gestión de los procesos TF. Instrumentos para la tutela y evaluación de los TF*. DIGITUM. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118349>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del propósito de aseguramiento de la calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Rekalde, I., Ruiz de Gauna, M. P., y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Reyes García, C.I. y Díaz Megolla, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XXI*, 23(1), 125-145, DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23843>
- Roiss, S. (2016). La evaluación formativa del Trabajo Fin de Grado. Una propuesta pedagógica. En M.J. Bolarín, M. Porto y M.L. García (Eds.), *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior*, 346-352. Universidad de Murcia, servicio de publicaciones. Editum.





Centrándonos en el ámbito educativo, Arnaiz (1999. Citado por Divulgación Dinámica, 2022, p.1 ) nos define la educación intercultural como...

...un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son, en sí mismos y como miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracteriza.

En el ámbito escolar nos encontramos alumnos diversos, por educación recibida, por procedencia, por etnias, por situaciones familiares, etc.

Por ello debemos tener presentes todos los problemas concernientes al desconocimiento del contexto social donde se vive, del idioma, de la pertenencia social, contexto sociofamiliar, contexto socioeducativo y por lo tanto del currículum y de la interacción entre todos los elementos pertenecientes a la comunidad educativa. Igualmente nos invita a una educación multicultural y vivenciada compartiendo costumbres y estilos de vida distintos, pero a la vez enriquecedores (Díaz-Aguado (2004).

No olvidemos que vivimos en una sociedad que debe educar para la convivencia a solidaridad entre los pueblos teniendo en cuenta el idioma, sus tradiciones, costumbres, su idiosincrasia o rasgos diferenciadores. Por lo que la escuela debe ayudar a la formación íntegra de todas las personas dotándolas de las capacidades y actitudes para vivir en una sociedad en continuo cambio y cada vez más diversa socioculturalmente.

Los centros educativos, marcan a las personas y propician una forma de relación que está vigente en el mundo laboral, en nuestras relaciones sociales, y en todas las facetas de la vida tanto positivamente como negativamente. «La percepción del *otro* de manera positiva, con el rechazo de toda actitud discriminatoria debe ser favorecida en la escuela, en un contexto de igualdad y respeto a la tolerancia... El alumnado debe formarse en el conocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Esto implica llevar a la práctica escolar una verdadera educación intercultural» (Amorós y Pérez, 1993, p.8).

La educación intercultural no es una asignatura concreta, está presente en todas las materias y en todos los niveles educativos, implica un reconocimiento de las diferencias existentes entre todos y unas actuaciones implícitas compartidas que suponen un crecimiento personal basado en la confianza, aceptación y respeto mutuo. En este trabajo utilizaremos la música como elemento integrador.

Desde que el mundo existe está sometido a un continuo cambio en todos los niveles que podamos imaginarnos, personal, social, tecnológico, ... La música e inter-

culturalidad son dos términos que difícilmente podríamos separar hacen alusión a la conexión y al intercambio de diferentes formas de comunicación entre personas.

La música es una forma de comunicarnos que nos acompaña durante toda nuestra vida, incluso desde antes de nacer, para manifestar sentimientos, emociones, formas de ser y de vivir que nos ayudan a ir formándonos como personas. Los diversos estilos musicales y las diversas culturas se unen en el mundo educativo dando lugar a un estilo de vida propio.

La música tiene la capacidad de transmitir conocimientos, habilidades y valores intrínsecos a la cultura del compositor, y al mismo tiempo transmite emociones y sentimientos comunes a todas las culturas; por ello puede decirse que la música es un instrumento idóneo para el establecimiento de un diálogo intercultural. (Bernabé, 2012, p. 1)

El concepto de interculturalidad musical se refiere a la interacción y al intercambio de diferentes tradiciones musicales y culturas en un contexto global. Es el resultado de la mezcla de influencias musicales y prácticas culturales provenientes de diversas partes del mundo... En un mundo cada vez más conectado, pero a la vez diverso, los diferentes tipos de música se encuentran y se entrelazan, dando lugar a nuevas formas de expresión musical. La interculturalidad musical promueve la apreciación y el respeto por la diversidad cultural, fomentando la colaboración y el diálogo entre diferentes trasfondos culturales. (Euroinnova.es.edu., 2023, párrafos 5-6).

Todos los géneros musicales nos transmiten, emociones y sentimientos que muchas veces con las palabras no podríamos transmitir fielmente a todos aquellos con los que convivimos, mientras que la música utiliza un lenguaje unívoco y que es igual para todos los que viven «ese momento», aunque en cada persona pueda producir sensaciones distintas. La música clásica es el ejemplo más claro de interculturalidad, llegando algunas obras musicales a convertirse en himnos a nivel mundial como «El himno a la alegría» de L. V. Beethoven. Otras nos transportan a momentos de fervor, de alegría y bienestar como la «marcha Radetzky» de J. Strauss o la balada rock «We Are the Champions» compuesta por Freddie Mercury que se ha convertido en un himno sociodeportivo a nivel mundial.

Escuela, educación y música son tres términos fundamentales para conseguir nuestros retos actuales, tanto a nivel conceptual como a nivel metodológico

Todas las personas que viven hoy en día tienen la importante obligación, tanto para las generaciones actuales como para con las futuras, de garantizar que todos disfruten plenamente de los mismos derechos humanos. ... La educación nos conecta con el mundo y entre nosotros, nos abre a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción... Durante el siglo xx, la educación pública buscaba esencialmente apoyar a la ciudadanía nacional y los esfuerzos de desarrollo mediante la escolaridad obligatoria de niños y jóvenes. Pero en el momento actual

debemos reinventar urgentemente la educación para que nos ayude a afrontar los retos comunes. [...] Este acto de *reimaginar significa trabajar juntos para crear futuros que sean compartidos e interdependientes*. El nuevo contrato social para la educación debe unirnos en torno a los esfuerzos colectivos y aportar el conocimiento y la innovación necesaria para forjar futuros sostenibles y pacíficos para todos, basados en la justicia social, económica y ambiental. (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021, pp.5-7)

Este trabajo pretende mostrarnos como el alumnado puede llegar a conocer culturas distintas dentro del sistema educativo, a través de obras musicales seleccionadas por ellos entre varias propuestas.

## 9.1. Contextualización

La música va a ser la herramienta metodológica que va a dar sentido a nuestra experiencia intercultural.

La interculturalidad musical no es un tema concreto que deba tratarse en educación infantil, primaria, secundaria, bachiller, formación profesional, ... universidad. Es una temática transversal que debe tratarse en todos los niveles educativos y hacerlo extensible fuera de las aulas a la sociedad en la que vivimos.

La experiencia que vamos a mostrar tiene como participantes a todo el alumnado de la asignatura: Técnicas de Trabajo Individual y de Grupo en Educación Social, de 4º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia, es una materia con gran aceptación por parte del alumnado, por su carácter práctico y vivencial, y a la cual solo tienen acceso 40 personas. Entre las cuales existen personas de origen magrebí, latino, y del este y sur de Europa.

Las competencias extraídas del plan de estudios del grado de Educación Social de la Universidad de Murcia (2023-2024) y de la materia causa de nuestro estudio son las siguientes:

- *Competencias básicas (CB)* que se deben garantizar al alumnado y que figuran en el MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior):
  - *CB.3.* Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética, para transmitir información, ideas, problemas y soluciones.
- *Competencias generales (CG) o transversales y específicas (CE) de la universidad de Murcia:*
  - *CG.10.* Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.

- CG.11. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas de este o distinto ámbito profesional.
- *Competencias generales y específicas del Grado:*
  - CG7. *Conocer e incorporar acciones innovadoras a la práctica de la Educación Social.*
  - CG13. Desarrollar la comprensión de los contextos y fundamentos teóricos de la educación social tomando en consideración sus dimensiones históricas, antropológicas, psicológicas y sociales, así como las tradiciones teóricas, investigadoras y prácticas en este ámbito de conocimiento e intervención educativa
  - CE3. Diseñar e implementar proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la educación social relacionados con la infancia, juventud, personas adultas y mayores en diversos contextos y situaciones, teniendo en cuenta el conocimiento disponible, el desarrollo integral de los individuos y criterios de igualdad y equidad para garantizar los derechos humanos y la cohesión social.
- *Competencias específicas de la materia (CEM) o asignatura:*
  - CEM 2. Favorecer las relaciones interpersonales.
  - CEM 5. Saber trabajar con su grupo de iguales y valorar la importancia del trabajo en grupo fomentando la convivencia, la resolución pacífica, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos desde el diálogo.
  - CEM 11. Enseñar técnicas para favorecer la participación, colaboración e interrelación de todos los miembros de la comunidad socioeducativa.

## 9.2. Implementación

La asignatura Técnicas de Trabajo Individual y de Grupo en Educación Social se imparte en cuarto curso del grado de Educación Social, durante el primer cuatrimestre durante 13 semanas, desarrollando 2 sesiones de 2 horas cada semana. Se utiliza una metodología alternativa, en el sentido de usar metodologías distintas, en función las competencias y objetivos que se quieren conseguir. Son 26 sesiones, de las cuales las 4 últimas son de evaluación, donde el alumnado expone de forma vivencial una temática libre que será evaluada y autoevaluada de forma individual y de forma grupal.

Se realizan, entre otras, actividades de presentación, de comunicación verbal y no verbal, trabajando temáticas muy variadas como la mediación, la autoestima, la confianza, la empatía... y la interculturalidad (musical), la cual desarrollamos a continuación:

La interculturalidad musical se trata en dos sesiones. Disponemos de dos tipos de fichas para el desarrollo de las clases: una de sesión , que es más global y otra



de actividades, mucho más precisa. Realizar fichas es para tener herramientas de trabajo adaptables que se pueden utilizar en distintas situaciones sociolaborales.

*SESIÓN I: La música como elemento de comunicación, transmisor de contenidos diversos y manifestación de sentimientos y emociones de personas y entre personas diferentes (música variada y de orígenes distintos).* Se tratan temas como la violencia de género, las relaciones sexuales, la problemática familiar, el medio ambiente, ... y también temas triviales (Mediante un «mix» de canciones, se escucha la canción, se identifica la canción y la temática). Posteriormente se realiza una actividad sobre sentimientos y emociones utilizando la música y la pintura de dedos como herramienta de trabajo. Para su desarrollo utilizamos una ficha de sesión y cuatro de actividades:

**Figura 9.1.** Planificación de la Sesión I y las actividades que la integran.

<b>SESIÓN I</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Duración: 120'</b>	<b>Lugar: aula diáfana</b>
<b>NOS COMUNICAMOS A TRAVÉS DE LA MUSICA SENTIMIENTOS Y EMOCIONES</b>			
<b>Palabra/s clave</b>	Sentimientos y emociones		
<b>Finalidad</b>	Transmitir y expresar sentimientos y emociones a través de la música y pintura dedos		
<b>Objetivos</b>	Fomentar la escucha activa Trabajar la motricidad y la lateralidad Fomentar el trabajo en equipo y crear historias creativas		
<b>Actividades</b>	1.Popurrí musical 2.Sigue al líder 3.Pintura de dedos musicales 4.Nuestra historia continuada		
<b>Tamaño grupo</b>	Aproximadamente 40 personas		
<b>Observaciones</b>	La música que se indica en cada una de las actividades son una sugerencia Una vez finalizadas todas las tareas se puede realizar una puesta en común, en la cual cada miembro del grupo puede expresar su opinión libremente. Un posible guion podría ser: ¿qué te ha sugerido la música que has escuchado? ¿qué sentías cuando trabajabas individualmente? ¿Has colaborado con otros compañeros u otros contigo? ¿Qué sentías cuando alguien tachaba o pintaba encima de tu dibujo o hacia algo que a ti no te gustaba? ¿Y cuándo lo hacían en el trabajo de otros? ¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que menos te ha gustado?		

ACTIVIDAD N°1	POPURRI MUSICAL
Palabra/s clave	Escuchar, analizar
Finalidad	Identificar los temas que transmiten las distintas canciones
Objetivos	Fomentar la escucha activa Analizar contenidos
Utilidad	Identificar los distintos estilos musicales y como pueden transmitir los mismos contenidos, y la gran cantidad de temas que podemos abordar con la música
Materiales	Equipo de reproducción de sonido. Pen drive con la música seleccionada También se puede utilizar un documento con los enlaces a las distintas canciones...
Tamaño grupo	Máximo 40 personas, si el grupo es menor se pueden tratar temas con más profundidad
Lugar	Aula, ser posible diáfana.
Tiempo	Aproximadamente 30 minutos
Aplicaciones educativas	En cualquier nivel educativo, seleccionando los temas en función de los participantes, favorece la colaboración entre los miembros del grupo
Observaciones y/o variantes	Seleccionar una mayoría de canciones que no sean muy conocidas por el gran público. También puedes seleccionar canciones de distintas plataformas
Fuentes de información.	Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). <i>Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación</i> (14ª Reimpresión). Pirámide

ACTIVIDAD N°2	SIGUE AL LIDER
Palabra/s clave	Escuchar, obedecer
Finalidad	Identificar los temas que transmiten las distintas canciones
Objetivos	Fomentar la escucha activa Cumplir órdenes sencillas Trabajar motricidad y lateralidad básica.
Utilidad	Ver como de temas o canciones triviales y que normalmente se utilizan para distraerse y pasar un rato agradable se pueden utilizar para transmitir contenidos básicos. A pesar de nuestras diferencias todos somos iguales
Desarrollo	1. Seleccionamos una persona ( por ejemplo, delegado de curso) y le indicamos que tiene que realizar o dramatizar lo que la canción le transmita 2. Se invita a todo el grupo a seguir al líder 3. Una vez finalizada la canción se configuran cinco grupos por proximidad (grupos de siete u ocho personas)
Materiales	Equipo de reproducción de sonido. Pen drive con la música seleccionada: "Sigue al líder" de SBS También se puede utilizar un documento con el enlace de la canción seleccionada
Tamaño grupo	Máximo 40 personas, se trabaja en gran grupo
Lugar	Aula diáfana.
Tiempo	Aproximadamente 10 minutos
Aplicaciones educativas	En cualquier nivel educativo
Observaciones y/o variantes	Hacer ver que canciones creadas con una finalidad pueden tener aplicaciones completamente distintas a las creadas. En educación infantil se podría utilizar para trabajar conceptos básicos como izquierda/derecha, delante/detrás, ...
Fuentes de información.	Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). <i>Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación</i> (14ª Reimpresión). Pirámide



ACTIVIDAD N°3	PINTURA DE DEDOS MUSICALES
Palabra/s clave	Sentimientos, emociones
Finalidad	Expresar sentimientos , emociones y respetar al otro por muy diferente que sea a ti en forma de ser, en educación, cultura, raza...
Objetivos	Expresar sentimientos y emociones en función de la música escuchada Seguir ordenes sencillas Colaborar con sus compañeros y Respetar al otro
Utilidad	Pasar de la escucha activa y del trabajo individual al trabajo por parejas y posteriormente al trabajo grupo
Desarrollo	<p>Tras la selección de las obras musicales, se siguen los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribuimos por la clase 5 pliegos de papel de 2m x 1m de tal forma que los alumnos puedan sentarse o estar tumbados alrededor de él, en el centro colocamos los botes de pintura de dedos. Trabajamos con los 5 grupos que hemos configurado en la actividad anterior y les invitamos a que se “dejen llevar” por la música que escuchen</li> <li>2. Ponemos una canción de carácter social con letra en castellano. Invitando a que pinten individualmente aquello que les sugiere.</li> <li>3. Escuchamos y plasmamos individualmente lo que nos sugieren “las 4 estaciones” de Vivaldi</li> <li>4. Cambiamos a la obra de Beethoven “Claro de luna” invitando a todos los miembros del grupo a que aporten “algo positivo” a lo que está pintando el compañero que tienen colocado a su derecha</li> <li>5. Con la audición de “Para Elisa” de Beethoven les invitamos a colaborar en la obra del compañero que teníamos inicialmente a nuestra izquierda</li> <li>6. Con la canción “El torador” de la ópera Carmen de G. Bizet invitamos a cada uno de los miembros del grupo a que aporten “algo” a cada una de las obras pintadas por sus compañeros de grupo.</li> <li>7. Mientras se escucha “la danza de los sables” de Khachaturian (la repetimos si es necesario, al ser de muy corta duración) invitamos al alumnado a que se desplace por toda la sala y deje su impronta personal en todos los murales pintados por los otros grupos. Siempre dejándose llevar, libremente, por la música.</li> <li>8. Vuelta a la calma, con una música suave se invita al alumnado a que vuelva a su grupo y lugar de origen y terminen la obra que iniciaron individualmente,</li> <li>9. Para finalizar escuchamos la canción de “si los hombres han llegado hasta la luna” del grupo Siempre Así y se invita al alumnado a lavarse las manos y una vez aseados vuelvan a su mural para realizar la siguiente actividad con el mismo grupo.</li> </ol>
Materiales	Pintura de dedos, de colores varios. Equipo de música y grabaciones de las canciones a utilizar 5 pliegos de papel Kraft de 2m x 1m
Tamaño grupo	Máximo 40 personas
Lugar	Aula diáfana
Tiempo	40 minutos
Aplicaciones educativas	Favorece la socialización en el aula, el trabajo en grupo, la imaginación y la expresividad emocional
Observaciones y/o variantes	Depende del nivel educativo se podría hacer en folios, cartulinas,...
Fuentes de información	Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). <i>Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación</i> (14ª Reimpresión). Pirámide

ACTIVIDAD N°4	MI HISTORIA CONTINUADA
Palabra/s clave	Creatividad
Finalidad	Crear una historia continuada con la aportación de todos los miembros del grupo
Objetivos	Fomentar la creatividad Utilizar la expresión artística para expresar sentimientos y emociones Trabajar en equipo
Utilidad	Crear una historia entre todos que tenga un principio y un final mediante en trabajo agrupado
Desarrollo	1.Continuamos trabajando con los grupos que hemos realizado anteriormente 2.El grupo tiene que crear una historia continuada con el mural que han realizado y al que todos sus compañeros han aportado su impronta personal 3.Contar al gran grupo la historia que han creado, debe tener un principio y un final y deben colaborar todos los miembros del grupo al contarla 4.Puesta en común, donde cada miembro del grupo define o evalúa toda la sesión con una sola palabra.
Materiales	Mural realizado en la actividad anterior
Tamaño grupo	Máximo 40 personas, se trabaja en 5 grupos y después se expone al gran grupo antes de la puesta en común
Lugar	Aula diáfana.
Tiempo	Aproximadamente 20 minutos, 5 minutos para crear la historia y luego 2 minutos cada grupo para contárnosla. 5 minutos para la evaluación de la sesión
Aplicaciones educativas	En cualquier nivel educativo, adaptado al grupo con el que se vaya a trabajar
Observaciones y/o variantes	Para crear la historia se puede dejar tiempo de reflexión grupal o hacerla directamente con el grupo sin nada previamente preparado
Fuentes de información.	Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). <i>Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación</i> (14ª Reimpresión). Pirámide

Fuente: elaboración propia.

SESIÓN II: *La música como forma de transmitir conocimientos de otras culturas y vivenciarla mediante expresiones musicales.* Se proponen dos niveles, a nivel de España, por comunidades autónomas (flamenco, jotas, sardanas, muñeiras...) o a nivel mundial con música de distintas procedencias: Latinoamérica, Norteamérica, Oriente, África, Música árabe y Europa (música española, celta, de países del este, etc.) y música de tendencias urbana, de verano...). Normalmente el alumnado selecciona realizar la actividad a nivel global. Se trabaja en pequeños grupos, se proporcionan piezas musicales de las zonas seleccionadas, tras las audiciones se «forman» sobre esa cultura y la transmiten oralmente, posteriormente realizan una coreografía sobre la obra musical seleccionada y desarrollan un breve debate.



**Figura 9.2.** Planificación de la Sesión II y las actividades que la integran.

SESION II		Fecha:	Duración: 120'	Lugar: aula diáfana
<b>NOS COMUNICAMOS A TRAVÉS DE LA MÚSICA SENTIMIENTOS Y EMOCIONES</b>				
Palabra/s clave	Interculturalidad musical			
Finalidad	Trabajar en equipo y conocer las diferentes culturas, costumbres, historia, a través de la música y la danza			
Objetivos	Fomentar la escucha activa Trabajar grupalmente la coordinación motriz y la lateralidad Fomentar el trabajo en equipo como herramienta para favorecer la inclusión y la integración social Intercambiar cultura basándonos en música la música de la procedencia de los sujetos o zona seleccionada.			
Actividades	1.Paquete paquete 2.Danzas interculturales			
Tamaño grupo	Aproximadamente 40 personas, divididos en 5 subgrupos			
Observaciones	La música que se indica en cada una de las actividades son una sugerencia			

ACTIVIDAD Nº1	PAQUETE PAQUETE
Palabra/s clave	Escuchar, analizar
Finalidad	Romper el hielo al iniciar la sesión y crear buen ambiente de trabajo
Objetivos	Crear 5 grupos de 8 personas
Utilidad	Generar el clima idóneo para trabajar y romper tensiones entre diferentes
Desarrollo	1.Con una música alegre y festiva, seleccionada libremente por el alumnado jugamos al “paquete paquete”. 2.Mientras suena la música el alumnado individualmente se mueve libremente por la sala y en cualquier dirección. No puede ir en parejas ni en pequeños grupos. 3.De vez en cuando se interrumpe la música indicando como se deben agrupar los sujetos con la expresión “paquete paquete... paquete de 3” , otra interrupción “paquete paquete ... paquete de 5”, cada vez que pausemos la música se tienen que agrupar en función de numero indicado. 4.Cuando observamos que el grupo está distendido indicamos en número de personas que componen los grupos que queremos conformar, por ejemplo, si queremos formar 5 grupos y son 40 personas el último paquete será de 8
Materiales	Equipo de reproducción de sonido. Y acceso a cualquier canal musical, no llevamos ninguna música preparada, se admiten sugerencias del alumnado, y seleccionamos una propuesta, así se implican más en la tarea.
Tamaño grupo	Máximo 40 personas, el grupo se subdivide en 5 grupos de 8 personas
Lugar	Aula, ser posible diáfana.
Tiempo	Entre preparación y ejecución unos 15 minutos
Aplicaciones educativas	En cualquier nivel educativo
Observaciones y/o variantes	También se podría utilizar la técnica de los abrazos musicales, que es similar al” paquete paquete” pero con abrazo de .... O cualquier otra
Fuentes de información.	Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). <i>Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación</i> (14ª Reimpresión). Pirámide



<b>ACTIVIDAD Nº2</b>	<b>INTERCULTURALIDAD MUSICAL</b>
<b>Palabra/s clave</b>	<b>MUSICA Y DANZA</b>
<b>Finalidad</b>	Crear coreografías de las distintas zonas geográficas seleccionadas favoreciendo la interculturalidad a través de la música
<b>Objetivos</b>	<p>Fomentar la escucha activa y las relaciones interpersonales</p> <p>Fomentar el respeto a las diferentes culturas</p> <p>Identificar y conocer los distintos tipos de música y danzas con los que se identifica cada cultura</p> <p>Desarrollar habilidades para el trabajo en equipo mediante la presentación de una coreografía</p> <p>Crear un ambiente inclusivo mediante el estudio de las diferentes culturas a través de la danza</p>
<b>Utilidad</b>	Identificar los distintos estilos musicales con sus zonas de origen
<b>Desarrollo</b>	<p>1. Se trabaja con 5 grupos de 8 personas como máximo</p> <p>2. Se le ofrece al alumnado trabajar la interculturalidad en España o la interculturalidad de forma global teniendo en cuenta distintas zonas geográficas del mundo. (El alumnado suele seleccionar la segunda opción.</p> <p>3. Se ofertan distintas zonas geográficas y también distintos tipos de música y de forma aleatoria van seleccionando los grupos su trabajo</p> <p>4. Se oferta trabajar con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música española (jotas, muñeiras, sardanas, el auresku, flamenco - balerías, sevillanas-, )</li> <li>• Música latina (tango, lambada, capoeira, salsa, cumbia, merengue, vallenato)</li> <li>• Música norteamericana (música country, rock and roll...)</li> <li>• Música Europea: De centro Europa, de los países del este, sur Europa, música celta,</li> <li>• Música urbana, música veraniega o canción del verano</li> <li>• Música de Oriente y Oceanía</li> <li>• Música árabe y Música procedente de África</li> </ul> <p>De cada zona o estilo se ofertan 5 canciones, aunque el grupo puede seleccionar otra libremente</p> <p>Última selección realizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Música española: flamenco: Mírala cara a cara (sevillanas). Por Requiebros</li> <li>-Música árabe: Simarik (mezcla de pop, rock y folk) de Tarkan</li> <li>-Música latinoamericana: Magalenha (Samba) de Sergio Méndes</li> <li>-Música de Europa: Música celta: Correcaminos de Celtas Cortos</li> <li>-canción del verano: Suavemente de Elvis Crespo</li> </ul> <p>5. Breve introducción teórica y la cultura de la zona seleccionada y orígenes de la música . y presentación de la coreografía</p> <p>6. Puesta en común y evaluación</p>
<b>Materiales</b>	<p>Equipo de reproducción de sonido.</p> <p>Pen drive con la música seleccionada</p> <p>Documento con los enlaces a las distintas canciones...</p>
<b>Tamaño grupo</b>	Máximo 40 personas, que se dividen en 5 grupos de 8
<b>Lugar</b>	Aula, ser posible diáfana. Y se deben habilitar tantos espacios como grupos para la preparación y ensayo de las coreografías
<b>Tiempo</b>	90 minutos: Preparación 40 minutos. Presentación: 10 minutos por grupo
<b>Aplicaciones educativas</b>	En cualquier nivel educativo, seleccionando los temas en función de los participantes, favorece la colaboración entre los miembros del grupo
<b>Observaciones y/o variantes</b>	Esta sesión también se puede realizar de forma gastronómica
<b>Fuentes de información.</b>	Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). <i>Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación</i> (14ª Reimpresión). Pirámide

Fuente: elaboración propia.

### 9.3. Valoración, implicaciones y transferencia.

El Informe Delors (1996) ha sido y es referencia de leyes, currículos y programas educativos. Se basaba en cuatro pilares fundamentales:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.
- Aprender a ser.

Saura (2022) en *El diario de la educación.com* recoge la opinión del director de innovación y futuro del aprendizaje de la Unesco, Sobhi Tawil, cuando presenta el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*:

El informe Delors ponía el énfasis en el hecho de aprender a vivir juntos y en el aprendizaje a lo largo de la vida, ahora hemos querido preguntarnos no sólo cómo nos relacionamos entre nosotros, sino cómo nos relacionamos con el planeta y con la tecnología...Nos encontramos ante una coyuntura diferente a la que teníamos en los noventa: la degradación medioambiental, el incremento de las inequidades, la regresión de los derechos humanos y el auge de los populismos, la aceleración de la digitalización y la inteligencia artificial, la incertidumbre del futuro del trabajo ... Ya no hablamos ni de qué aprendemos, ni de cómo aprendemos, sino del por qué, y tampoco nos preguntamos qué debe hacer la educación para adaptarse a los nuevos tiempos, sino qué debe hacer la educación para dar forma al futuro.

La educación intercultural no es, solamente, aprender la cultura del otro, sino aprender con el otro y del otro, siendo todos coaprendices del proceso de enseñanza, independientemente de la metodología y de las técnicas que se utilicen para el aprendizaje, son una oportunidad para educar en valores como la solidaridad, la tolerancia, ... que ayudan a sentirse parte del grupo en el que vive y que nos ayuda a dar sentido a nuestro presente y nos forma continuamente para un futuro inminente.

Antes de centrarnos en evaluar la interculturalidad musical en nuestra materia universitaria, convendría evaluar la asignatura de forma global, y siempre partiendo de que la metodología utilizada es una metodología alternativa donde conviven sesiones más tradicionales con sesiones más innovadoras. Es una materia que tiene gran acogida por parte del alumnado de educación social. Se limita a 40 alumnos por su carácter vivencial.

Una vez finalizada la materia es evaluada de forma genérica por el alumnado. Distinguimos tres apartados fundamentales:



- **Aspectos generales de la materia.** En general, el alumnado está bastante satisfecho con el desarrollo de la asignatura y valoran de 0 a 10 los apartados propuestos (tabla N°1). Realizan sugerencias de mejora respecto a la duración de las sesiones, donde indican que preferirían que durasen dos o cuatro horas. Prefieren no cambiar de temática durante la clase al ser sesiones vivenciadas. Igualmente indican que los objetivos en lugar de plantearse genéricos por sesión, les gustaría que se especificasen algo más, aunque entienden la dificultad de esa concreción puesto que el desarrollo de la sesión es flexible y se adapta al grupo de clase. Es significativo que la mayoría del alumnado piense que su disposición individual es mejor que la del grupo de clase.

Tabla N°1  
Valoración global de la materia

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Valoracion global	39	7,50	10,00	9,0897	,74226
Profesorado	40	8,00	10,00	9,3375	,71061
Objetivos	40	7,00	10,00	8,7875	,89791
Metodologia	40	7,00	10,00	9,0125	,90219
Evaluacion	40	6,00	10,00	8,9500	1,13114
Aula	40	8,00	10,00	9,4375	,77780
Sduracion sesiones	40	5,00	10,00	8,5875	1,37229
Tú actitud	40	8,00	10,00	9,4375	,70880
Actitud grupo	40	6,00	10,00	8,8750	1,10215
N válido (por lista)	39				

Fuente: elaboración propia.

- **Sesiones impartidas.** La docencia y la metodología utilizada en las sesiones de clase han sido generalmente de carácter vivencial y de una duración de 120 minutos. Tras la finalización del curso se les pregunto en la evaluación de la asignatura ¿qué sesión te ha gustado más?, ¿qué sesión te ha gustado menos? y sugerencias de mejora. Una vez analizados los datos se observó que las sesiones que más les habían gustado fueron: Interculturalidad musical y sentimientos (47.5%), Reflexión personal y confianza en el otro (20 %) y Escucha Activa a través de cuentos motores (12.5%). En la parte opuesta, encontramos las sesiones: Empatía (27.5%), no por la temática sino por la duración de las actividades, con menos tiempo se puede conseguir la misma finalidad. normativa APA (27.5%) indican que convendría realizar más supuestos práctico y menos teoría. Y otra (25%) indicando que no son sesiones completas y sí actividades específicas dentro de la sesión.

Tabla n°2  
Valoración de las sesiones de clase

	Sesión que más me ha gustado		Sesión que menos me ha gustado	
	N	%	N	%
Reflexión personal y confianza en el otro	8	20,0	1	2,5
<b>Música y sentimientos interculturalidad</b>	<b>19</b>	<b>47,5</b>		
Escucha activa	5	12,5	1	2,5
Autoestima	2	5,0	1	2,5
Derechos niños	2	5,0	1	2,5
Otra	2	5,0	10	25,0
Toma decisiones	1	2,5	1	2,5
Empatía	1	2,5	11	27,5
Apa			11	27,5
Resolución conflictos			1	2,5
<b>Total (N válido)</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>95</b>

Fuente: elaboración propia.

- **Sesiones de evaluación del alumnado.** Son de temática libre, temas que piensan que deberían incluirse en la materia o que debería profundizarse más. Cada tarea grupal tiene una duración de 30 minutos, y son evaluadas de 0 a 10 puntos por el profesorado, grupo de clase y por el grupo que realiza la exposición. Tras los análisis realizados y ver la aceptación por parte del alumnado, sugieren que incluyamos para el próximo curso temas como: Educación sexual ( $\bar{x}=9,61$ ), la creatividad ( $\bar{x}=9,26$ ) y que demos una perspectiva distinta al tema de la resolución de conflictos ( $\bar{x}=9,25$ ).

Tabla n°3  
Tareas de Evaluación del alumnado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Desigualdades sociales	40	4,00	10,00	8,7875	1,73902
Escritura creativa	38	7,00	10,00	9,2368	,80284
Lengua de signos	40	7,00	10,00	9,0913	,82025
conflictos	37	7,50	10,00	9,2514	,81056
Educación sexual	37	8,00	10,00	9,6054	,58923
Mediación	40	3,00	10,00	8,9175	1,68719
autoestima	39	7,00	10,00	9,1090	,84557
Creatividad	37	7,00	10,00	9,2770	,75412
Dilemas morales	39	7,00	10,00	9,1410	,81069
Centros de menores	38	7,00	10,00	9,0500	,87170
Atención y relajación	39	1,00	10,00	8,3910	2,49657

Fuente: elaboración propia.

Los análisis realizados muestran la importancia de la temática estudiada: la interculturalidad musical.

Este documento remarca el papel de la música como instrumento de comunicación, de aprendizaje y de formación. La música actual es reflejo fiel de la sociedad en la que vivimos. Sirva a modo de ejemplo la música urbana que es una mezcla de

reguetón, hip-hop, ... y en algunos momentos rumba flamenca. Esta interacción y fusión reflejan que cultura y música van cogidas de la mano, dando lugar a lo que hemos llamado interculturalidad musical, ayudándonos a apreciar y valorar la variedad de expresiones musicales existentes, incluida la danza.

La música y la danza son unas herramientas más de trabajo que nos ayudan a fomentar un aprendizaje lúdico, creativo, fácil de transmitir y fácil de asimilar. Pero tienen un pequeño problema si no le damos el enfoque adecuado, y es que el alumno se quede en la parte lúdica y no vean el trasfondo de la actividad.

Los docentes deben estar implicados en todo tipo de manifestación intercultural en el aula ya se trabaje con cuentos, con música, con la gastronomía, etc. siendo conscientes de las situaciones generadas o que puedan generarse, son formas de expresión intercultural que se establecen en los espacios educativos: aulas, talleres, patio escolar, seminarios, laboratorios, etc., y son muy enriquecedoras para a todos. (Botella et al, 2015)

La educación intercultural en todos sus niveles y contextos educativos, dada su transversalidad, tiene la responsabilidad de transmitir y conservar las diferentes manifestaciones culturales que se producen en un determinado contexto sociocultural. (Olcina-Semper, et al. 2020).

A nivel universitario podríamos manifestar que la enseñanza durante el siglo XXI tiene que cambiar nuestra forma de relacionarnos socialmente, siendo necesaria una educación inclusiva que nos permita interactuar de forma natural. En nuestro ámbito educativo, debemos tener presente que la enseñanza universitaria se tiene que adaptar a través de la flexibilidad de sus guías docentes y programaciones de aula para atender los diferentes aspectos interculturales que se dan en la sociedad actual y formar personas integrales.

## Referencias

- Amorós, A. y Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural. Guía para el profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia. (MEC).
- Bernabé, M.M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos de Profesorado*. 5 (10). 87-97. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/943>
- Botella, A.M. Fernández, R. Mínguez, X. y Martínez, S. (2015). La música como instrumento de interculturalidad. Una propuesta didáctica a través del folklore. *Revista de Folklore* (401). 55-70.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Revista de Educación*. (22), 55-89.
- Díaz-Aguado, M.J. y Andrés, M.T. (1994). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. <https://www.educatolerancia.com/pdf/Educacion%20Intercultural%20y%20Aprendizaje%20Cooperativo%20en%20Contextos%20Heterogeneos.pdf>
- Divulgación Dinámica S.L. (2022). *La educación intercultural en el ámbito escolar*. <https://divulgaciondinamica.es/la-educacion-intercultural-ambito-escolar/>
- Euroinnova.edu.es (2023). *Interculturalidad musical: la música no entiende de razas, culturas o religiones*. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/interculturalidad-musical>
- Fuentes, P. Ayala, A., Galán, J.I. y Martínez, P. (2013). *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación* (14ª Reimpresión). Pirámide.
- Fuentes, P., Galán, J.I., De Arce, J.F. y Ayala, A. (2006). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. (5ª Reimpresión). Pirámide.
- Fundación Red Incola (2021). *Música, elemento de interculturalidad*. <https://redincola.org/la-musica-instrumento-de-interculturalidad/#>
- García, J.L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*. (336), 89-109.
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J. y Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311.
- Sáez, R. (2006). La Educación intercultural. *Revista de Educación*. (339), 859-881.
- Saura, V. (2022, 23 de marzo). *La Unesco «jubila» el informe Delors y redibuja un nuevo horizonte para la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/03/23/la-unesco-jubila-el-informe-delors-y-redibuja-un-nuevo-horizonte-por-la-educacion/>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural? La Educación Intercultural es una propuesta que promueve y favorece dinámicas de inclusión*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Universidad de Murcia (2023-2024). *Descripción de la Titulación de Grado en Educación Social*. <https://www.um.es/web/estudios/grados/educacion-social/descripcion>





comunicación entre educadores, estudiantes y familias y promueven una participación más activa de los últimos en el proceso educativo, independientemente de las barreras físicas o temporales (Galarza-Mora et al., 2023).

Dado la creciente necesidad y urgencia de adaptación al entorno digital, las aplicaciones educativas ofrecen una doble ventaja: optimizan los recursos educativos y abren nuevos horizontes profesionales para los orientadores en el campo de Acción Tutorial (Ricoy et al., 2022). En este contexto, las políticas restrictivas como la prohibición de dispositivos móviles en las aulas pueden representar un desafío significativo, entendiendo que un paso previo a la prohibición es la reevaluación en función del impacto potencial que puede llevar a restringir la innovación y la eficacia pedagógica que la tecnología promete (Pascuas-Rengifo et al., 2020).

Las aplicaciones móviles (App) en el contexto de la orientación educativa y la Acción Tutorial representan una herramienta que permite optimizar y enriquecer los procesos de asesoramiento y tutoría. Estas App, diseñadas con interfaces de usuario intuitivas y sistemas de gestión de contenido (CMS), permiten a los orientadores y tutores gestionar y personalizar el apoyo que ofrecen a los estudiantes de manera más eficiente. Las funcionalidades básicas incluyen el monitoreo del rendimiento académico mediante analíticas de datos, acceso a bases de datos de recursos de orientación profesional, y módulos de planificación de carrera y toma de decisiones basados en algoritmos de inteligencia artificial y *machine learning* (Mañas Viniegra et al., 2023).

Entre los beneficios de implementar App en la orientación educativa y acción tutorial destaca la mejora en la accesibilidad al permitir a los destinatarios y a otros agentes de la comunidad educativa recibir orientación y apoyo en tiempo real, desde cualquier ubicación, superando las barreras geográficas y temporales gracias a la conectividad y las redes móviles. Por otra parte, estas Apps promueven una mayor participación de los alumnos, docentes y familias, quienes pueden interactuar con los orientadores y tutores a través de plataformas de comunicación sincrónica y asincrónica como chats en tiempo real y foros. Las Apps pueden ofrecer un enfoque personalizado mediante sistemas de recomendación basados en algoritmos de aprendizaje automático, adaptando los consejos y recursos a las necesidades específicas de cada estudiante.

No todo son ventajas, también existen riesgos asociados a la implementación de estas tecnologías en este ámbito educativo. Un desafío significativo es garantizar la ciberseguridad y la protección de la privacidad de los datos personales y académicos de los estudiantes, especialmente con el uso de tecnologías de almacenamiento en la nube y analítica de big data. Asimismo, el uso excesivo de dispositivos móviles puede provocar distracciones y afectar negativamente el rendimiento académico si no se regula adecuadamente. Adicionalmente, la brecha digital sigue siendo un problema, ya que no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad necesaria para utilizar estas App de manera efectiva.



Autoras como Cascales y Gomariz (2019) han contribuido significativamente a esta área, proporcionando análisis y evidencias sobre cómo la implementación cuidadosa de tecnologías educativas puede transformar la formación de los profesionales en Orientación Educativa y Acción Tutorial. Sus investigaciones subrayan la importancia de una evaluación meticulosa de estas herramientas antes de su adopción, asegurando que su integración en el currículo no solo sea innovadora sino efectivamente beneficiosa.

En consecuencia, la adopción de tecnologías en la educación debe percibirse como una estrategia educativa bien fundamentada y rigurosamente evaluada (Cascales, 2015). La implementación reflexiva y crítica de Apps y otras tecnologías digitales en la educación puede establecer un nuevo modelo para la orientación educativa, y acción tutorial, alineando las prácticas pedagógicas con las exigencias del siglo XXI y fortaleciendo el vínculo entre educadores, estudiantes y sus familias (Valle et al., 2023).

Por último, nos queremos detener en la formación de los futuros orientadores y que debe adaptarse a las demandas de un entorno cada vez más digitalizado. La integración de tecnologías móviles y herramientas digitales en el proceso de orientación educativa y acción tutorial optimiza las prácticas tradicionales, lo que implica que los profesionales educativos desarrollen un conjunto de competencias técnicas y pedagógicas específicas. Ello supone que los programas de formación de futuros orientadores y orientadoras, como es el caso que nos ocupa, el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas, en la especialidad de Orientación Educativa, deben incluir módulos sobre el uso de Apps, sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), y plataformas de comunicación digital. Es fundamental que los orientadores aprendan a utilizar analíticas de datos para monitorear el progreso académico de los estudiantes y personalizar las estrategias de orientación en función de estos datos, todo sustentado por la creación de contenidos que den respuesta a las necesidades de toda la comunidad educativa (Mondragón Huerta, 2024). En este sentido, trabajar con el desarrollo de Apps implica el uso de tecnologías avanzadas y, dentro de éstas, lo que Prendes Espinosa y Cerdán Cartagena (2021) consideran como herramientas para la educación.

En síntesis, la formación de los futuros orientadores debe ser holística en cuanto a la Acción Tutorial se refiere; por tanto, se deben integrar habilidades pedagógicas y socioemocionales con las competencias técnicas. Una preparación adecuada permitirá a los orientadores aprovechar al máximo las tecnologías digitales para ofrecer un apoyo efectivo y personalizado a los estudiantes, adaptándose a las demandas del siglo XXI y fortaleciendo los lazos entre educadores, estudiantes y sus familias. Por ello, el propósito de esta innovación educativa es capacitar a los orientadores educativos en la creación de contenidos interactivos para Apps educativas, respondiendo de manera efectiva a las necesidades del alumnado, docentes y familias.

## 10.1. Contextualización

La propuesta de innovación se ha desarrollado en el contexto de estudios del Máster en Formación del Profesorado, especialidad Orientación Educativa y el Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Concretamente en la asignatura Plan de Acción Tutorial: diseño, desarrollo y evaluación y Orientación educativa y acción tutorial.

Los principios didácticos que guían la experiencia de innovación en el desarrollo de contenidos interactivos para Apps en el contexto de la Universidad de Murcia se fundamentan en enfoques pedagógicos avanzados que promueven un aprendizaje significativo y centrado en el estudiante. En primer lugar, se destaca el enfoque centrado en el estudiante, situándolo en el centro del proceso educativo y reconociendo sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje individuales. Esto se traduce en la personalización del aprendizaje, permitiendo que los contenidos y actividades se adapten a diferentes niveles de competencia y estilos de aprendizaje, favoreciendo el compromiso del estudiante, permitiéndole reflexionar sobre su propio aprendizaje y realizar los ajustes necesarios.

El aprendizaje significativo es otro principio fundamental, el cual se logra cuando los estudiantes pueden relacionar nuevos conocimientos con sus experiencias previas, académicas y profesionales (se realiza en un contexto de postgrado), construyendo una comprensión más profunda y duradera. Esto se materializa en la medida en que deben aplicar los conocimientos a situaciones prácticas que den soluciones a problemas reales que enfrentan los alumnos, docentes y familias.

Esta buena práctica se basa en el aprendizaje activo y colaborativo, en el que los estudiantes están activamente involucrados en el proceso formativo y colaboran con sus compañeros a través de tareas colaborativas, discusiones y debates, y proyectos basados en la investigación y la creación de productos. La integración de la tecnología es decisiva, en la medida en que debe ser un medio para enriquecer el proceso educativo y desarrollar competencias digitales.

Finalmente, la evaluación formativa proporciona una retroalimentación constante que ayuda a los estudiantes a mejorar su rendimiento, mientras que la evaluación sumativa mide el logro de los objetivos de aprendizaje al final de un periodo determinado, incluyendo una variedad de instrumentos de evaluación y tareas auténticas que reflejan situaciones del mundo real. Se enfatiza la inclusión y la accesibilidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o formación, tengan acceso equitativo a las oportunidades educativas. En conjunto, estos principios didácticos garantizan que los contenidos interactivos desarrollados sean pedagógicamente sólidos, accesibles y relevantes para todos los actores del proceso educativo.

## 10.2. Desarrollo/implementación

El procedimiento seguido para llevar a cabo la presente experiencia consta de las siguientes fases:

### Fase 1. Diagnóstico y detección de necesidades

Se centra en la identificación exhaustiva de las necesidades educativas del alumnado, docentes y familias, por parte de los estudiantes. Este diagnóstico es básico para garantizar que los contenidos desarrollados respondan adecuadamente a las demandas y desafíos del entorno educativo y de la sociedad en general. La recopilación de datos la realizan mediante diversas técnicas cualitativas y cuantitativas que permiten obtener una visión integral de las necesidades, cómo se muestra en la tabla 10.1.

**Tabla 10.1.** Fase 1. Diagnóstico y detección de necesidades

<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las necesidades específicas de cada grupo destinatario (alumnado, docentes y familias) en cuanto a Orientación educativa y Acción Tutorial se refiere.</li> <li>• Establecer áreas clave para la intervención educativa con Apps.</li> <li>• Recoger datos relevantes para la planificación de contenidos interactivos</li> </ul>	<p><b>Resultados de Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión profunda de las necesidades educativas de alumnado, docentes y familias.</li> <li>✓ Habilidad para priorizar áreas de intervención.</li> <li>✓ Conocimiento detallado de los desafíos educativos actuales.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseño de encuestas y entrevistas.</li> <li>– Técnicas de observación directa.</li> <li>– Análisis de datos académicos y cualitativos.</li> </ul>	<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formularios de encuesta y guías de entrevista diseñados específicamente para cada grupo destinatario.</li> <li>• Herramientas de análisis de datos.</li> <li>• Acceso a aulas y otros entornos educativos para la realización de observaciones directas.</li> </ul>
<p><b>Métodos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ <i>Encuestas y entrevistas.</i> Se diseñan y administran encuestas y entrevistas estructuradas y semi-estructuradas a alumnado, docentes y familias.</li> <li>⇒ <i>Observación Directa.</i> Los estudiantes, en su periodo de prácticas, realizan observaciones en aulas y otros entornos educativos que les permiten identificar dinámicas y problemáticas que pueden no ser evidentes en encuestas o entrevistas. Estas observaciones ayudan a captar el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos y las interacciones entre los actores educativos.</li> <li>⇒ <i>Revisión de datos académicos.</i> Se analizan datos académicos, como calificaciones y tasas de abandono escolar, para identificar patrones y tendencias, detectando áreas problemáticas específicas que podrían beneficiarse más de los contenidos de las Apps.</li> </ul>	
<p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Validación de los datos recogidos comparando resultados de encuestas, entrevistas y observaciones o bien mediante triangulación.</li> <li>▪ Revisión por grupos de los hallazgos para asegurar la fiabilidad y validez de los datos.</li> <li>▪ Análisis crítico de la calidad y relevancia de los datos obtenidos, con el fin de asegurar que reflejen con precisión las necesidades educativas identificadas.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia.

## Fase 2. Planificación de contenidos

En la segunda fase, se lleva a cabo una planificación detallada de los contenidos educativos, fundamentada en los resultados del diagnóstico. Esta fase es decisiva para desarrollar contenidos que sean pedagógicamente sólidos y pertinentes, asegurando que los objetivos de aprendizaje estén claramente definidos y alineados con las necesidades detectadas. Una síntesis de esta fase se puede apreciar en la tabla 10.2.

**Tabla 10.2.** Fase 2. Planificación de contenidos

<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar temas educativos relevantes, relacionados con la especialidad que nos ocupa.</li> <li>• Definir objetivos de aprendizaje claros y alcanzables.</li> <li>• Planificar actividades interactivas que promuevan el aprendizaje activo.</li> </ul>	<p><b>Resultados de Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contenidos educativos bien estructurados y alineados con las necesidades identificadas.</li> <li>✓ Objetivos de aprendizaje específicos y medibles.</li> <li>✓ Actividades diseñadas para fomentar la participación y el compromiso de los usuarios.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Temas educativos relevantes seleccionados en base a las necesidades identificadas.</li> <li>– Objetivos de aprendizaje específicos para cada tema.</li> <li>– Actividades interactivas adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia.</li> </ul>	<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliografía académica, artículos científicos y estudios de caso sobre tecnología educativa, pedagogía, orientación educativa y Acción Tutorial.</li> <li>• Software de diseño instruccional, como herramientas para la creación de mapas conceptuales (MindMeister) y storyboards (Storyboard That, Canva).</li> <li>• Espacios colaborativos físicos y virtuales para reuniones y seminarios con las docentes y con expertos.</li> </ul>
<p><b>Métodos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ <i>Revisión de literatura y buenas prácticas.</i> Se realiza una revisión exhaustiva de la literatura académica y estudios de caso para identificar estrategias efectivas en el uso de tecnología educativa en orientación educativa y Acción Tutorial. Esto incluye la revisión de metodologías, modelos de diseño instruccional y estudios sobre la efectividad de diversas estrategias de aprendizaje.</li> <li>⇒ <i>Consultas a expertos.</i> Se organizan seminarios con expertos en pedagogía y/o tecnología educativa para obtener recomendaciones y validar los enfoques planificados.</li> <li>⇒ <i>Diseño instruccional.</i> Utilizando herramientas de diseño instruccional como mapas conceptuales y storyboards, se estructura el contenido de manera lógica y coherente. Los mapas conceptuales ayudan a visualizar las relaciones entre los diferentes temas y objetivos de aprendizaje, mientras que los storyboards permiten planificar la secuencia y la presentación de los contenidos y actividades.</li> </ul>	
<p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Validación de los contenidos planificados mediante la revisión por expertos en pedagogía, asegurando que sean pedagógicamente sólidos y adecuados para los objetivos de aprendizaje establecidos.</li> <li>▪ Revisión continua de los objetivos de aprendizaje para asegurar su alineación con las necesidades educativas detectadas y su pertinencia en el contexto educativo.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia.

### Fase 3: Desarrollo de contenidos interactivos para App

Durante esta fase, los estudiantes se enfocan en la producción de textos educativos y elementos multimedia. Este proceso combina conocimientos pedagógicos con habilidades técnicas básicas en diseño multimedia, asegurando la creación de contenidos. La fase se describe en la tabla 10.3.

**Tabla 10.3.** Desarrollo de contenidos interactivos para App

<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Redactar contenidos educativos claros y concisos.</li> <li>✓ Diseñar elementos multimedia que complementen y enriquezcan el aprendizaje.</li> <li>✓ Desarrollar prototipos interactivos para pruebas preliminares.</li> </ul>	<p><b>Resultados de Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Producción de contenidos educativos interactivos de alta calidad.</li> <li>✓ Integración efectiva de elementos multimedia en los contenidos.</li> <li>✓ Prototipos listos para pruebas piloto y retroalimentación.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Textos educativos bien estructurados que cubran los temas seleccionados.</li> <li>– Elementos multimedia, como videos educativos, infografías interactivas y animaciones que apoyen y refuercen los contenidos textuales.</li> <li>– Actividades interactivas diseñadas para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas de redacción y edición, como procesadores de texto y software de edición de documentos.</li> <li>• Software de diseño gráfico, multimedia y herramientas de creación de videos.</li> <li>• Espacios de trabajo colaborativo para el desarrollo de prototipos, tanto físicos como virtuales.</li> </ul>
<p><b>Métodos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ <i>Redacción técnica y pedagógica.</i> Los orientadores educativos redactan textos educativos claros y concisos, asegurando que el contenido sea accesible y comprensible para los estudiantes. La redacción se basa en principios pedagógicos que facilitan la comprensión y retención del conocimiento.</li> <li>⇒ <i>Diseño gráfico y multimedia.</i> Se crean elementos multimedia que complementan y enriquecen el contenido textual. Esto incluye la producción de videos educativos que explican conceptos clave, la creación de infografías que visualizan datos importantes y el diseño de animaciones que ilustran procesos complejos.</li> <li>⇒ <i>Desarrollo de prototipos.</i> Utilizando software especializado, se desarrollan prototipos interactivos que permiten a los estudiantes interactuar con el contenido de manera dinámica. Estos prototipos se utilizan para pruebas preliminares, recopilando retroalimentación de los usuarios y realizando ajustes según sea necesario.</li> </ul>	
<p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisión de la claridad y precisión de los contenidos redactados por expertos en pedagogía y diseño instruccional.</li> <li>▪ Evaluación de la calidad visual y pedagógica de los elementos multimedia, asegurando que sean atractivos y efectivos para el aprendizaje.</li> <li>▪ Pruebas preliminares de los prototipos interactivos con grupos de estudiantes, recopilando retroalimentación sobre su usabilidad y efectividad, y realizando ajustes según sea necesario.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia.

Esta planificación debería completarse con una última fase de implementación y monitoreo, donde se evalúe la funcionalidad y el impacto de los contenidos interactivos. En esta fase, se debe determinar la efectividad de los contenidos en contextos reales, recoger la retroalimentación de los usuarios para mejorar los contenidos e identificar las áreas de mejora para realizar los ajustes necesarios. Dado que los estudiantes no poseen conocimientos técnicos suficientes, desarrollan sus contenidos en plataformas prefabricadas de creación de Apps. Aunque estas plataformas no

ofrecen la misma calidad que las soluciones personalizadas, permiten a los estudiantes obtener una visión integral del trabajo realizado. En la figura 10.1 se muestra la descripción de algunas Apps diseñadas por los estudiantes.

**Figura 10.1.** Apps desarrolladas durante el proyecto de innovación



Fuente: elaboración propia. Creado con Canva.

### 10.3. Valoración, implicaciones y transferencia

El reto de la innovación docente en educación superior reside en desarrollar la competencia digital, no sólo para el uso crítico por parte de los estudiantes de Apps y otros recursos tecnológicos, lo que ya se empieza a generalizar (Cacheiro-González et al., 2020), sino poniendo el foco en la creación y diseño pedagógico de los propios recursos digitales en función de las necesidades detectadas en la comunidad educativa.

La implementación de esta innovación educativa ha revelado sustanciales beneficios, especialmente en el desarrollo de competencias digitales avanzadas entre los estudiantes. La creación de contenidos interactivos para Apps educativas da respuesta de manera eficaz a las necesidades específicas del alumnado, docentes y familias a la vez que abre un nuevo nicho profesional para los estudiantes. Esta



experiencia prepara a los futuros orientadores educativos para enfrentar los desafíos del entorno educativo contemporáneo y les ofrece nuevas oportunidades en el mercado laboral.

La carencia de conocimientos técnicos avanzados entre los estudiantes ha limitado la experiencia y la calidad de los productos finales. Sin embargo, esto puede verse como un desafío y una oportunidad para formar equipos multidisciplinares. Al combinar diferentes áreas de conocimiento, estos equipos pueden trabajar conjuntamente en el desarrollo de soluciones digitales educativas, fortaleciendo tanto las competencias técnicas como la colaboración interdisciplinaria.

Las implicaciones socioeducativas de esta innovación son de gran alcance para la Orientación, ya que diseñar contenidos interactivos permite a los futuros profesionales responder de manera más efectiva a las necesidades de sus alumnos, familias y docentes, mejorando la calidad de la educación y facilitando el aprendizaje personalizado. Además, la transferencia de esta experiencia a otros contextos educativos permite compartir las metodologías, herramientas y aprendizajes obtenidos para beneficiar a otras instituciones y programas de formación. Como señalan Ostos-Ortiz et al. (2020), este tipo de innovación mejora la competencia tecnológica y digital de los estudiantes de Máster y contribuye al desarrollo de un perfil profesional más actualizado y acorde con los requerimientos de la sociedad contemporánea.

## Referencias

- Aguzzi-Fallas, M. (2023). Habilidades blandas en ingenieros/as de software. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(15), 112-122.
- Cacheiro-González, M. L., González-Fernández, R., y López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: una aproximación cualitativa con estudiantes de posgrado. *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 13(3), 1-24. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24900
- Cascales (2015). *Realidad Aumentada y Educación Infantil: implementación y evaluación*. Tesis Doctoral Universidad de Murcia.
- Cascales, A., y Gomariz, M. A. (2019). Propuesta para el diseño y desarrollo de APPs en la acción tutorial: innovación y aprendizaje por retos. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 489-495). Octaedro.
- Galarza-Mora, W. G., López-Feijoo, M. A., y Herrera-Reyes, S. N. (2023). Metodologías y técnicas didácticas aplicadas en la docencia universitaria online. *MQRInvestigar*, 7(3), 2949-2996.
- Lara, M. P. S. (2024). Las Habilidades Blandas en las Interacciones Docente-Estudiante Durante el Proceso Formativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5919-5936.

- Mañas Viniegra, L., Jiménez Gómez, I., y Olivares Santamarina, J. P. (2023). Orientación profesional en la Universidad: Diseño y evaluación de una App Interactiva. *REOP, Revista española de orientación y psicopedagogía*, 34(1), 63-82. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37416>
- Mondragón Huerta, R. (2024). *Estrategias tecnopedagógicas para mejorar la calidad del aprendizaje en cursos virtuales aplicando analítica de datos educacional de los entornos virtuales de aprendizaje*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Querétano. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/10412>
- Ostos-Ortiz, O.L., Cuartas-Méndez, D.M., y González-Gil, F.E. (2020). Estrategias para la formación de capacidades en ciencia, tecnología e innovación en educación superior. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 13(2), 13-32. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X>
- Pascuas-Rengifo, Y. S., García-Quintero, J. A., y Mercado-Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista politécnica*, 16(31), 97-109.
- Prendes Espinosa, M. P., y Cerdán Cartagena, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Ricoy, M. C., Martínez Carrera, I., Martínez Carrera, S., y Alonso Carnicero, A. (2022). Posibilidades y controversias de las App en la comunicación y orientación del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 213-235.
- Sánchez, N. M., Domínguez, D. P., Velázquez, M. F., y Soriano, F. N. (2023). El uso de herramientas digitales en los sistemas de gestión de la sustentabilidad. *Research, Society and Development*, 12(9), e14212943272-e14212943272.
- Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9: 20* (Vol. 181). Narcea Ediciones.

**V**

# **INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL**



# Estación de salida: ávida de buenas prácticas en la educación no formal

ILUMINADA ABELLÁN MARTÍNEZ

Universidad de Murcia

[iluminada.abellan@um.es](mailto:iluminada.abellan@um.es)



## Introducción

Las buenas prácticas educativas dentro del escenario del ámbito no formal, son destellos que iluminan el conocimiento intencionado, sistemático y organizado de la praxis educativa de la adquisición del español como lengua extranjera dentro de las organizaciones no gubernamentales, con el propósito de que las personas beneficiarias del sistema de acogida de protección internacional adquieran los objetivos planteados dentro de los proyectos específicos.

Dicha docencia debe ser determinada bajo unos principios orientadores que determinen la acción educativa, en este caso, se puede comenzar partiendo del

prisma de los *Principios Deontológicos Generales de la Educación Social* (Asociación Estatal de Educación Social, 2007). Estos postulados implican una mejora cualitativa en la praxis del ejercicio profesional, donde cada uno de ellos debe ser atendido para considerarse como una buena práctica, en particular se han de subrayar como primordiales los que hacen mención a la acción bajo el marco de los derechos fundamentales, el respeto de la autonomía, dignidad y libertad de las personas beneficiarias realizando actuaciones donde el derecho al acceso, uso y disfrute de los servicios educativos y culturales es parte del proceso de inclusión de las personas en la comunidad y los que posibilitan a que las personas se conviertan en las protagonistas de su propia vida. Para más detalle, a continuación se muestra la tabla 11.1, en la que se especifican los más relevantes para estas prácticas, aunque, cada uno de los 11 principios básicos se han tenido en cuenta a la hora de las actuaciones (ASEDES, 2007, p. 24-25).

**Tabla 11.1.** Principios Deontológicos Generales de la Educación Social

PRINCIPIO BÁSICO	CONCEPTUALIZACIÓN
Principio de respeto a los Derechos Humanos	Siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa	Se actuará en interés de las personas con las que trabaja y respetará su autonomía y libertad. Este principio se fundamenta en el respeto a la dignidad.
Principio de justicia social	La actuación se basará en el derecho al acceso que tiene cualquier persona que viva en nuestra comunidad, al uso y disfrute de los servicios sociales, educativos y culturales en un marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en razones de beneficencia o caridad. Esto implica, además, que desde el proceso de la acción socioeducativa se actúe siempre con el objetivo del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas, los grupos y la comunidad, interviniendo no sólo en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana, llamando la atención sobre aquellas condiciones sociales que dificultan la socialización y puedan llevar a la marginación o exclusión de las personas.
Principio de la profesionalidad	Utilización rigurosa de métodos, estrategias y herramientas en su práctica profesional, así como para identificar los momentos críticos en los que su presencia pueda limitar la acción socioeducativa. En el momento de llevar a cabo su trabajo tiene siempre una intencionalidad educativa honesta concretada en un proyecto educativo realizado en equipo o red y está en disposición de formarse permanentemente como un proceso continuo de aprendizaje que permite el desarrollo de recursos personales favorecedores de la actividad profesional.
Principio de la acción socioeducativa	Tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista de su propia vida. Se partirá del convencimiento y responsabilidad de que su tarea profesional es la de acompañar a la persona, al grupo y a la comunidad para que mejoren su calidad de vida, de manera que no le corresponde el papel de protagonista en la relación socioeducativa, suplantando a las personas, grupos o comunidades afectadas.

*Nota.* Adaptada de *Documentos Profesionalizadores* de ASEDES, 2007, pág. 24-25.

Asimismo, se debe ajustar a la diversidad y flexibilidad que conlleva el proceso educativo voluntario dentro del ámbito no formal, contemplando la *Educación para la Igualdad de Oportunidades*, la *Educación para la Interculturalidad* y la *Educación Ocupacional* en su desarrollo, siguiendo los procedimientos de acogida estipulados en el *Sistema de Acogida de Protección Internacional. Manual de Gestión* del Ministerio de

Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2018), que atenderán a cada situación personal con el fin de adquirir las habilidades necesarias para su autonomía.

Otro rasgo a tener presente, se trata de los niveles comunes de referencia (tabla 11.2) que conllevan unos contenidos lingüísticos y culturales básicos especificados dentro del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002), los cuales han de ser adaptados a cada una de las personas beneficiarias, es decir, a su casuística personal, laboral, cultural, ambiental y social.

**Tabla 11.2.** Niveles comunes de referencia

ALFABETIZACIÓN	NIVEL A1 INICIAL	NIVEL A2 BÁSICO	NIVEL B1 INTERMEDIO
Es capaz de deletrear palabras y de reproducir e interpretar los sonidos de cada una de las letras al leer, así como nombrar cada una de ellas. Sabe realizar un lenguaje escrito que fomente su participación y comunicación en la comunidad.	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

*Nota.* De *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002, pág. 26.

También cabría decir que, se debe de poner el acento en las metodologías aplicadas para el aprendizaje del idioma, las cuales pueden ser, según Herrera (2006), «diversas, diseñadas y planificadas en cada momento y en continua redefinición» (p. 18).

En este punto del trayecto, es donde tiene cabida el factor innovación en esta praxis, transfiriendo las metodologías activas del ámbito formal al que nos ocupa, con el propósito de configurar un aprendizaje motivador, revolucionario y que fomente la autonomía y responsabilidad de la persona discente hacia conocimientos para un futuro en su vida real. Estos múltiples beneficios, se pueden observar en el modelo del *Aula Invertida*, el cual fomenta la atención individualizada del alumnado (Bergmann y Sams, 2014) y tiene ventajas asociadas a este método como el compromiso, tanto del discente como del docente, la inversión de roles, el ambiente colaborativo y un mayor rendimiento del alumnado, a pesar de que en su aplicación puede haber rechazo del alumnado a no querer salir de su zona de confort (Domínguez y Palomares, 2020).



En definitiva, hacer mención a actuaciones consideradas como buenas prácticas dentro del ámbito no formal, conlleva la convergencia de cada uno de los principios comentados anteriormente y que a modo de ilustración se resumen en la figura 11.1.

**Figura 11.1.** Convergencia de principios para las buenas prácticas en la educación no formal



Fuente: elaboración propia.

## 11.1. Contextualización

La intervención se realizó a personas beneficiarias del *Sistema de Acogida de Protección Internacional* que se encontraban desarrollando sus itinerarios en una entidad social de la Región de Murcia.

El total de participantes ascendía a 35, de distinto origen: Senegal, Ucrania, Guinea Conakri, Mali, Marruecos, Siria, Burkina Faso y Costa de Marfil, por lo que, existía diversidad tanto en el idioma materno como en la escolarización.

Las edades comprendidas eran entre 18 y 66 años, encontrándose en una misma 1.ª fase de *Acogida* del itinerario, lo cual, conllevaba un tiempo limitado de 18 meses para la adquisición del idioma, salvo excepciones de especial vulnerabilidad. Hecha esta salvedad, habría que mencionar que, cada discente tenía una entrada distinta al programa de acogida y protección internacional, por lo que la entrada y salida del alumnado era continua durante el desarrollo de los cursos.

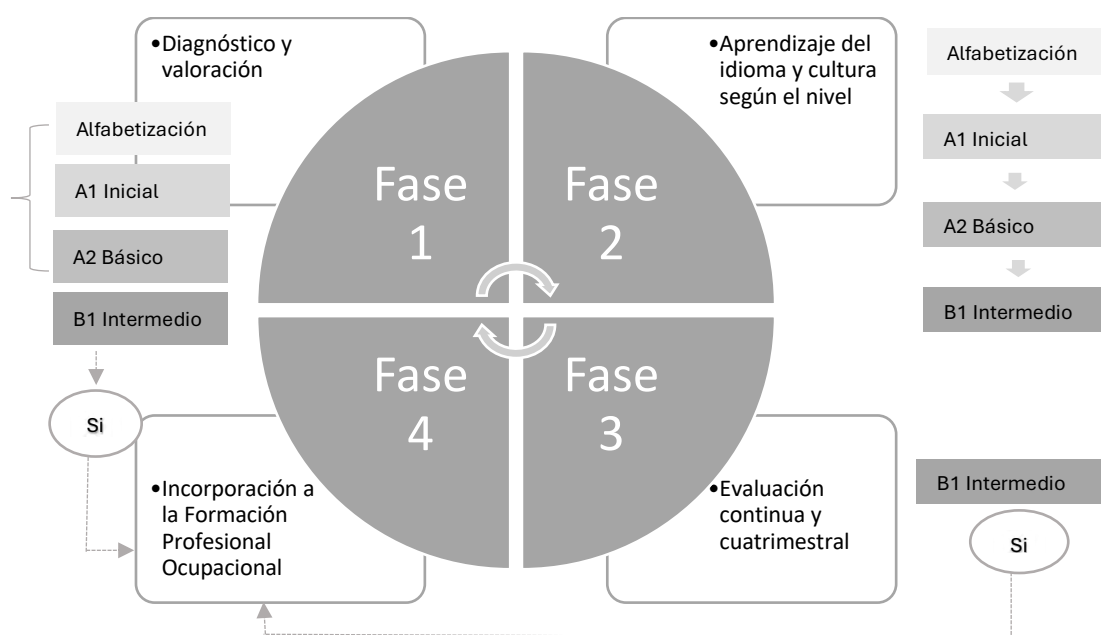
El objetivo general consistía en aprender el idioma del español y su cultura para la adquisición de la autonomía. De este objetivo, según los niveles del alumnado, se concretaban objetivos específicos atendiendo a las competencias establecidas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Co-

peración Internacional, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Centro Virtual Cervantes, 2023).

## 11.2. Implementación

Los cursos se concebían de manera anual, según la temporalidad del proyecto de intervención de acogida y protección internacional, implementándose por cuatrimestres: enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre. La evaluación era continua y cuatrimestral, con el propósito de que cada discente pudiera seguir avanzando en su itinerario personal para continuar hacia la Formación Profesional Ocupacional. Por lo tanto, las fases en cuanto al aprendizaje del idioma y la cultura se establecían de la siguiente manera (figura 11.2).

**Figura 11.2.** Fases del aprendizaje del idioma español y de su cultura.



Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la *Fase 1, valoración y diagnóstico inicial*, se derivaba al alumnado al nivel en el que se encontraba: Alfabetización, A1 Inicial, A2 Básico y B1 Intermedio, conllevando esto, la necesidad de establecer el número mínimo de horas por cada nivel, entre 5 semanales (para el nivel superior) y 15 semanales (para el nivel inferior), siguiendo el procedimiento del *Sistema de Acogida de Protección Internacional. Manual de Gestión* del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2018). Si en esta primera fase la persona beneficiaria de la formación se encontraba entre los niveles de Alfabetización y A2 Básico, avanzaba a la siguiente *Fase 2, aprendizaje del idioma y cultura según el nivel* hasta superar el nivel B1 Intermedio. Si

se daba el caso de tener adquirido el nivel B1 Intermedio, podía pasar directamente a la *Fase 4, incorporación a la Formación Profesional Ocupacional*.

En la *Fase 2, aprendizaje del idioma y cultura según el nivel*, el alumnado se formaba en los contenidos lingüísticos y culturales, ajustados en su mayor medida al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español (Centro Virtual Cervantes, 2023). Las sesiones de estos contenidos se estructuraban de manera heterogénea y con una tipología gramatical, conversacional y cultural, existiendo una relación que interconectaba y retroalimentaba cada sesión (figura 11.3), con el propósito de atender las capacidades personales de cada discente y sus ritmos de aprendizaje.

**Figura 3.** Relación entre las sesiones.



Fuente: elaboración propia.

En lo que toca a las sesiones gramaticales, la metodología aplicada fue mediante el *Aula Invertida*. Para ello se facilitaron todos los materiales necesarios, de manera que, el alumnado pudiera trabajar y profundizar en los contenidos, fomentando el aprendizaje autónomo y elevando sus niveles de motivación.

Las sesiones gramaticales servían de base en cuanto a los contenidos para las sesiones conversacionales, las cuales se practicaban de manera formal dentro del aula en el tiempo destinado para ello, y de manera informal, se dedicaban todos los días 30 minutos durante el almuerzo, a las denominadas sesiones de *Desayuno con palabras*. Esta práctica era inmersiva y participaba de manera voluntaria todo el alumnado y la docente, convirtiéndose en una actividad que fomentaba la motivación del alumnado y la pertenencia al grupo. Asimismo, se les ofreció alternativas con otras entidades de distintos municipios de la Región de Murcia, como los intercambios lingüísticos en centros oficiales de idiomas del municipio, además de, la creación de mesas de conservación con otras organizaciones no gubernamentales.

Estas sesiones conversacionales daban lugar al conocimiento del entorno y la cultura, donde la inquietud del alumnado fueron clave para la realización de las mismas. La primera sesión de cultura que se realizaba para cada una de las personas beneficiarias, independientemente de la fecha de su entrada en el proyecto era

*Estación de salida: Salvador García Aguilar.* Esta práctica consistía en el aprendizaje entre iguales, puesto que se creaba una cadena de personas discentes voluntarias para explicar, acompañar y guiar al alumnado nuevo a que se realizara el carnet de biblioteca, con el fin de conocer un recurso, el entorno, interaccionar con otras personas y poder hacer uso de la información que le proporcionaba de manera personal y grupal para las siguientes sesiones de cultura, las cuales se iban realizando de manera extraoficial en base a las iniciativas que el propio alumnado tenía y entorno les facilitaba. La lluvia de ideas sobre estas sesiones/actividades de cultura era muy variada, según los intereses del alumnado, y se dedicaba cada semana un tiempo para consensuar en clase la selección de las mismas, con el fin de fomentar la pertenencia al grupo y validar cada una de las iniciativas de la exploración del alumnado. También, ofrecían retroalimentación de las sesiones conversacionales y se utilizaban para detectar los usos incorrectos de la gramática, por lo que facilitaban el diagnóstico de las sesiones gramaticales, convirtiéndose así en un ciclo de retroalimentación.

Retomando las fases del proceso del aprendizaje, la siguiente correspondía con la con la *Fase 3, evaluación continua y cuatrimestral*, en la que, todas las personas participantes debían de superar unas pruebas estandarizadas al final de cada cuatrimestre estipuladas por la entidad social, con el fin de certificar el nivel del aprendizaje del idioma y la cultura. Las que se encontraban en los niveles entre *Alfabetización y A2, Básico*, avanzaban hacia el siguiente nivel, y, las que obtenían el nivel *B1, Intermedio*, continuaban a la *Fase 4, incorporación a la Formación Profesional Laboral* del itinerario personalizado.

Terminando con la *Fase 4*, anteriormente mencionada, el alumnado pasaba a la siguiente etapa de su itinerario personal, comenzando a formarse profesionalmente, especializándose en la formación ocupacional que se le ofrecía e incluso que demandaba. En cuanto a las clases del aprendizaje del idioma, se le seguían ofreciendo materiales y diferentes alternativas, como tutorías individualizadas, además de, otros recursos externos en centros de idiomas oficiales, escuelas de adultos y otras entidades, para continuar profundizando y adquiriendo competencias lingüísticas y culturales de manera independiente a la entidad social referente.

### **11.3. Valoración, implicaciones y transferencia**

En cuanto a la valoración de las buenas prácticas en el aprendizaje del idioma y cultura, las personas participantes demostraron mayor implicación y motivación por el mismo, aumentando su asistencia a las sesiones, llegando incluso a motivar a otras personas fuera del proyecto a acompañarnos en su realización.

Asimismo, el beneficio de las prácticas conversacionales hizo que aumentara la fluidez en el idioma aprendido, pudiéndose observar esto a través de las evaluaciones finales de cada cuatrimestre.

En relación a las sesiones culturales, la autonomía adquirida en el conocimiento del entorno y la búsqueda de actividades por parte del alumnado ofreció alternativas lúdicas y culturales más allá de las pretendidas en un principio, enriqueciendo los cursos con la variedad de éstas, permitiendo conectar con el entorno de manera más profunda y personal.

El vínculo y la pertenencia al grupo se fomentó de manera exponencial, mediante las prácticas de *Estación de salida: Salvador García Aguilar* y *Desayuno con palabras*, observándose una participación activa en ambas prácticas e incluso solicitando más tiempo para ellas, como es el caso de *Desayuno con palabras*.

*Estación de salida: Salvador García Aguilar* fue todo un precedente en la entidad y la biblioteca del municipio, puesto que anteriormente las personas beneficiarias del proyecto no se habían realizado los carnets de biblioteca ni habían hecho uso de ella de manera autónoma. En esta práctica se hizo una valoración triangular, en la que las personas trabajadoras de la biblioteca valoraron muy positivamente el aumento de préstamos, usos y su participación. Asimismo, se visibilizó al alumnado en el aprendizaje del idioma español y su cultura en el entorno bibliotecario.

Por otra parte, hay que destacar los valiosos comentarios del alumnado hacia este tipo de prácticas, donde la percepción de autonomía era mayor y su resolución en las interacciones con otras personas tenía mayor habilidad y menor rechazo a nuevas interacciones, minimizando así, su percepción de la barrera idiomática en el entorno.

Con respecto al proceso evaluativo cuatrimestral, se realizaron los exámenes estandarizados por la entidad, los cuales fueron superados y, por consiguiente, el alumnado obtuvo la certificación correspondiente al nivel cursado, indicando esto que, las competencias y aprendizajes de los distintos niveles de referencia común habían sido adquiridos por el alumnado. No obstante, se ha de poner de relieve que la casuística personal de algunas personas participantes, como la no escolarización en su país de origen, hizo que se tuvieran que realizar un mayor número de tutorías individuales con el propósito de superar las pruebas estandarizadas de la entidad social.

La transferencia de este tipo de prácticas a otras entidades y centros de educación no formal, es relevante para fomentar la diversidad e inclusión social de las personas migrantes en la comunidad, favoreciendo el aumento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del idioma español y su cultura, además de, ofrecer la posibilidad de una inmersión lingüística rápida que invite a conocer los usos y recursos, tanto públicos como gratuitos de la comunidad, a las personas beneficiarias del sistema de acogida y protección internacional, con el propósito de agilizar su autonomía hacia la Formación Profesional Ocupacional y que sean los protagonistas de su proyecto vital.

En definitiva, aportar buenas prácticas dentro ámbito no formal, creando redes y alianzas que fomenten la colaboración, la igualdad de oportunidades, la interculturalidad y la justicia social, creará un escenario educativo que despertará la curio-

sidad y liberará a las mentes de convencionalismos, danzando hacia la exploración y la libertad de nuevos horizontes con historias que envuelvan aprendizajes con una melodía colectiva.

## Referencias

- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos Profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. <https://blogs.ugto.mx/mdued/wp-content/uploads/sites/66/2022/11/Bergmann-y-Sams-Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf>
- Domínguez, F. J. y Palomares, A. (2020). El «Aula Invertida» como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos*, 26, 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Centro Virtual Cervantes (2023). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Herrera, M. M. (2006). Jóvenes y educación no formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 11-28. [https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal\\_social/index/as-soc/mtas0170.dir/mtas0170.pdf](https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/as-soc/mtas0170.dir/mtas0170.pdf)
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2018). *Sistema de Acogida de Protección Internacional. Manual de Gestión*. [https://www.inclusion.gob.es/documents/410169/2156583/Manual\\_de\\_Gestion.pdf/b24db193-ef37-18a9-a2d8-a1bb-82f92f8e?t=1675947490803](https://www.inclusion.gob.es/documents/410169/2156583/Manual_de_Gestion.pdf/b24db193-ef37-18a9-a2d8-a1bb-82f92f8e?t=1675947490803)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)





# Índice

Prólogo .....	7
---------------	---

## I. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. Fundamentos e indicaciones prácticas sobre la transferencia de la formación permanente del profesorado de enseñanzas obligatorias .....	11
Introducción .....	11
1.1. La transferencia de la formación permanente del profesorado .....	13
Modelo dinámico y factorial para la transferencia de la formación permanente .....	16
1.2. Factores condicionantes de la transferencia y actividades de innovación educativa .....	17
1.3. Conclusiones y recomendaciones para la transferencia .....	20
Referencias .....	22

## II. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

2. Diseño de situaciones de aprendizaje para la buena práctica educativa en Educación Infantil .....	27
Introducción .....	27
2.1. El currículo educativo de la etapa de Infantil y su desarrollo competencial .....	29
2.2. ¿Qué es una situación de aprendizaje? Un modelo metodológico para el aula .....	32
2.3. Cómo diseñar una SA. Un ejemplo de implementación .....	34
2.4. Ejemplo del diseño con la SA «¡Esta clase es un museo!» .....	37
2.5. Conclusión y elementos en el diseño de situaciones de aprendizaje .....	38
Referencias .....	40

3. «¿De dónde venimos?» Situación de Aprendizaje en Educación Infantil basada en las relaciones abuelos-nietos .....	41
Introducción .....	41
3.1. Contextualización .....	43
3.2. Implementación .....	45
3.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	53
3.4. Conclusiones .....	53
Implicaciones educativas .....	54
Referencias .....	54
4. Programa COLE (Conciencia Fonológica-Lectoescritura) para escolares de Educación Infantil 5 años .....	57
Introducción .....	57
4.1. Contextualización .....	59
Conciencia fonológica .....	59
Relación de la conciencia fonológica con la lectoescritura .....	60
Metodologías activas: aprendizaje basado en juegos .....	62
4.2. Implementación .....	64
Objetivos .....	64
Contenidos .....	64
Metodología .....	64
Temporalización .....	65
Actividades .....	66
Evaluación .....	74
4.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	75
Referencias .....	76
Apéndice .....	78

### III. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

5. La evaluación competencial, enclave de buenas prácticas docentes en los deberes escolares .....	81
Introducción .....	81
5.1. Contextualización .....	85
5.2. Implementación .....	86
5.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	88
Referencias .....	90
6. La riqueza educativa de las figuras de abuelidad en las aulas de Educación Primaria .....	93
Introducción .....	93
6.1. Contextualización .....	94

6.2. Implementación .....	95
6.3. Valoración e implicaciones educativas .....	100
Referencias .....	103

#### IV. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

7. Innovación en educación para el desarrollo de competencias emprendedoras: orientación y acción tutorial a través de NOOC en Educación Secundaria .....	107
Introducción .....	107
7.1. Contextualización .....	109
7.2. Implementación .....	113
7.3. Resultados .....	117
7.4. Conclusión .....	118
Referencias .....	119
8. Innovación docente y evaluación formativa en la elaboración de TFG en Educación Superior: el papel de la tutoría .....	121
Introducción .....	121
8.1. Contextualización .....	122
Los TFG como culminación de unos estudios universitarios de grado .....	122
La tutoría y los TFG .....	123
La evaluación formativa en los TFG .....	124
8.2. Implementación .....	125
Propuesta para realizar la tutela de los TFG .....	125
Recursos para la evaluación formativa durante la tutela de los TFG .....	128
8.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	131
Referencias .....	132
9. La interculturalidad musical .....	135
Introducción .....	135
9.1. Contextualización .....	138
9.2. Implementación .....	139
9.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	146
Referencias .....	149
10. Innovación en educación para el desarrollo de competencias emprendedoras: diseño de <i>apps</i> para la orientación y acción tutorial .....	151
Introducción .....	151
10.1. Contextualización .....	154
10.2. Desarrollo/implementación .....	155
Fase 1. Diagnóstico y detección de necesidades .....	155

Fase 2. Planificación de contenidos .....	156
Fase 3: Desarrollo de contenidos interactivos para App .....	157
10.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	158
Referencias .....	159

## V. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL

11. Estación de salida: ávida de buenas prácticas en la educación no formal .....	163
Introducción .....	163
11.1. Contextualización .....	166
11.2. Implementación .....	167
11.3. Valoración, implicaciones y transferencia .....	169
Referencias .....	171



## Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas

El libro *Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas* subraya la relevancia de la innovación en el ámbito educativo, frente a la rápida obsolescencia de conocimientos y métodos. La obra se propone como una herramienta para docentes y otros actores del sistema educativo, como familias, gestores y legisladores, proporcionando perspectivas y enfoques que invitan a la reflexión crítica sobre la enseñanza. La primera parte resalta el valor de la formación continua para los docentes y la incorporación de innovaciones en su desarrollo profesional.

El libro profundiza en varias etapas educativas, poniendo un énfasis particular en la colaboración entre generaciones en la Educación Primaria, donde la interacción con personas mayores puede enriquecer el currículo escolar. También aborda la evaluación competencial y su relevancia para la experiencia educativa, así como la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura en los primeros años. Además, presenta estrategias para integrar buenas prácticas docentes que fomenten el respeto intergeneracional y la diversidad en las aulas, con miras a una educación más inclusiva y enriquecida.

Finalmente, en la Educación Superior, la obra describe intervenciones para fomentar el emprendimiento, mediante el desarrollo de acciones formativas abiertas y en línea, que ofrecen una alternativa flexible para la adquisición de competencias específicas. Estas iniciativas, junto con la creación de aplicaciones móviles, proporcionan herramientas valiosas tanto para la formación continua como para la orientación educativa. Además, se destaca la relevancia de la evaluación formativa en los trabajos de fin de grado, subrayando el papel fundamental de la tutoría académica en este contexto. La obra concluye con una reflexión sobre el aprendizaje en entornos no formales, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos que respondan a los desafíos de un futuro en constante evolución.

**María José Martínez-Segura.** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Biopatología Infantil y Juvenil en la Universidad de Murcia. Tiene experiencia docente en niveles no universitarios (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). Es coordinadora del Grupo de Innovación Docente GIDiscere.

**Antonia Cascales Martínez.** Doctora en Educación. Profesora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Murcia. Tiene experiencia docente en niveles no universitarios (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Formación Permanente). Es miembro del grupo de Innovación Docente GIDiscere.

**Francisca José Serrano Pastor.** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de Murcia. Ha coordinado y actualmente es miembro del Grupo de Innovación Docente GIDiscere, desde el que se han desarrollado numerosos proyectos para la mejora de la enseñanza en todas las etapas educativas.