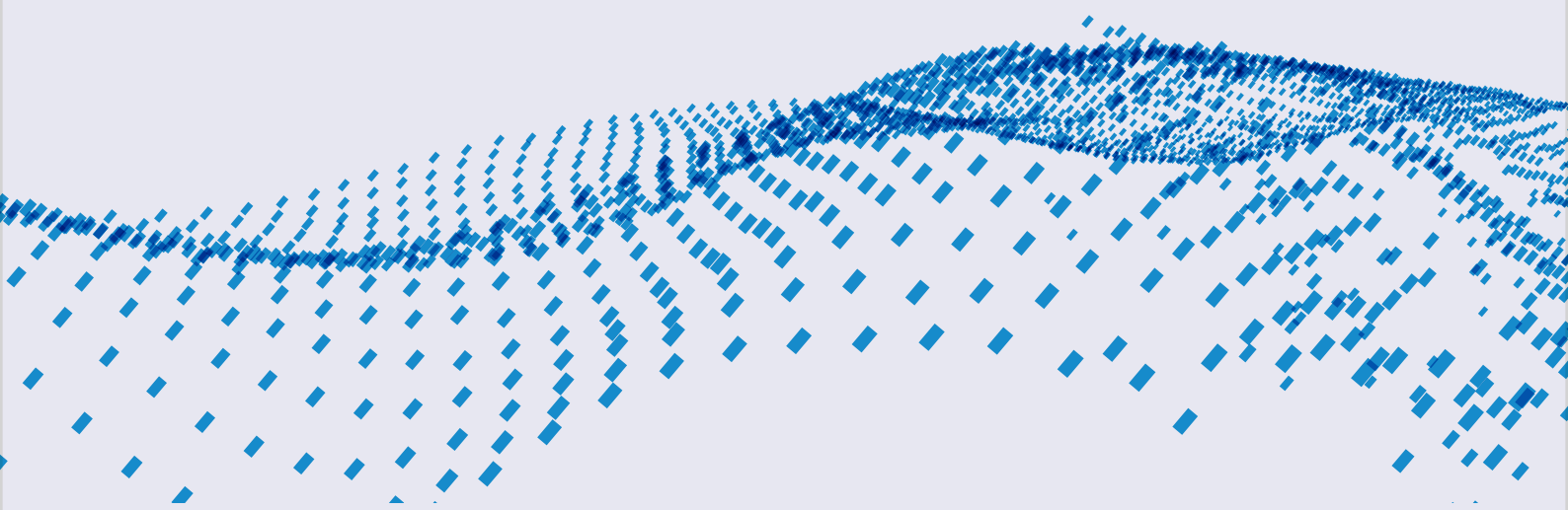




# Investigación educativa ante los actuales retos migratorios



José María Romero Rodríguez  
María Pilar Cáceres Reche  
Juan Carlos de la Cruz Campos  
Magdalena Ramos Navas-Parejo

# **Investigación educativa ante los actuales retos migratorios**

José María Romero Rodríguez

María Pilar Cáceres Reche

Juan Carlos de la Cruz Campos

Magdalena Ramos Navas-Parejo

*Dykinson, S.L.*

Financiado con fondos públicos en convocatoria competitiva por la Dirección General de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, mediante el programa de ayudas a proyectos de I+D+i, destinadas a las universidades y entidades públicas de investigación calificadas como agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020), cofinanciado con fondos FEDER europeos (Referencia: PY20\_00077)

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

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

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

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

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

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

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

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

ISBN: 978-84-1122-021-7

## INTRODUCCIÓN

La humanidad ha tenido la necesidad de desplazarse en busca de seguridad, alimentación y mejores oportunidades. Las migraciones también han repercutido sobre la forma de educarse, de obtener conocimientos o transferirlos a los lugares de acogida.

La educación puede contemplarse como adquisición de ventajas sociales y económicas, pero no basta con integrar al migrante en el sistema educativo, sino que el propio sistema debe ser flexible para acomodarse y facilitar las respuestas a las necesidades de los desplazados para que puedan mantener su cultura, su personalidad social y su bagaje cultural, que indudablemente pueden sumar capacidades a la sociedad receptora enfocándose a una multiculturalidad y a una mutua transferencia de conocimientos que faciliten no sólo la integración, sino la cohesión y los mutuos refuerzos sociales, económicos y culturales. En este sentido la escuela no debe bloquear el bagaje lingüístico y cultural para permitir el acercamiento de los migrantes a la propia escuela.

La inversión en educación de los migrantes no solamente es económica, sino humana, ya que no prestar una educación de calidad a los migrantes induce a perder el potencial humano de los mismos. Los trámites burocráticos muchas veces impiden que se escolaricen no sólo los niños, sino también los adultos y personas con necesidades educativas especiales, destacando los simples datos de filiación, de residencia, familiares, laborales y experiencias educativas previas que pueden excluir a personas con talentos especiales, con capacidades específicas, que se desaprovechan en el nuevo entorno e impiden que se potencien sus talentos y puedan retornar a sus países de origen para mejorar su desarrollo.

Una de las mayores desventajas a las que se enfrentan las personas que acogemos es la rigidez estructural y legislativa del sistema educativo. Es fundamental que los currículos académicos fomenten las buenas prácticas en relación a la diversidad, inclusión, multiculturalismo, la igualdad social y de género para aportar competencias que los niños puedan trasladar a sus entornos familiares y luchar contra prejuicios, incultura o creencias generacionales insostenibles, teniendo efectos tanto dentro como fuera del aula. Esta formación tridimensional (personal, familiar y social) debe estar respaldada por programaciones académicas y curriculares con un sentido generoso y flexible para ser permeables a la idiosincrasia de los migrantes.

Estas tareas no solamente son responsabilidad de la escuela, de la entidad educativa, sino de la sociedad local, nacional e incluso internacional, siendo conscientes de la necesidad de vincular las líneas educativas locales y nacionales con los acuerdos educativos

internacionales sobre educación reflejados en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en el que se destaca la necesidad de abordar la Educación para los migrantes y las personas desplazadas (Objetivo 4; Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos) (ONU, 2015).

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 de la UNESCO titulado *“Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros”* se extrae un claro mensaje: es necesario invertir en la educación de quienes migran para marcar *“diferencias entre crear un sendero de frustración y disturbios, o abrir la vía de la cohesión y la paz”*.

Este objetivo no es un concepto lanzado al aire sino basado en que, principalmente, en países en vías de desarrollo, se promulgan leyes o se establecen políticas nacionales que olvidan las obligaciones con las poblaciones más sensibles, migrantes, refugiados, personas con capacidades especiales, colectivos marginales o que simplemente viven en barrios desfavorecidos y la infancia, que representan a los colectivos más vulnerables de cualquier sociedad. Esas normativas impiden el acceso a la educación no sólo de esas personas, sino también de sus familias y allegados impidiendo que obtengan formación, protección, seguridad, refugio y, en definitiva, un futuro mejor.

En estos textos de la ONU y la UNESCO se refleja el concepto de que las políticas educativas nacionales e internacionales deben reconocer explícitamente que educar a los migrantes puede ser una oportunidad para prevenir y solucionar las problemáticas causadas por las migraciones, además de ser una responsabilidad moral y social de quienes son responsables de ello, sino también una solución práctica a muchos de los efectos causados por las migraciones.

El reconocimiento de los Estados de esta responsabilidad debe acompañarse de un respaldo económico, de mayor inversión que mejore los sistemas educativos y que favorezcan los mecanismos de inclusión de los migrantes. Es necesario fomentar políticas transnacionales entre los países ricos y pobres para que esas inversiones también lleguen a los países de origen porque en muchas ocasiones no cuentan con las infraestructuras necesarias para la educación y mucho menos para la inclusión.

Como educadores, nuestro papel debe ser fundamental para acoger, integrar y promocionar al alumnado inmigrante, a los refugiados, a los desfavorecidos a pesar de las limitaciones administrativas, burocráticas e incluso legales a las que nos enfrentamos. El multilingüismo predominante (inglés o lenguas afines) no debe olvidar a las múltiples lenguas que acogemos y que aportan un inestimable bagaje cultural y secular.

En última instancia es el profesorado el que debe favorecer la educación de los migrantes, potenciar puentes inclusivos y prestar apoyo a los desfavorecidos para obtener una convivencia común. Los educadores pues somos los ingenieros de los puentes educativos generadores de unión y transformación.

Y en esta tarea los educadores no solamente contemplamos los efectos pragmáticos y sus contingencias del proceso formativo, sino que además debemos estar inmersos en una

práctica consustancial al ser humano, que es la curiosidad, preguntarnos cómo podemos mejorar la integración de los migrantes, cuáles son sus comportamientos y los efectos que puede producir nuestra práctica educativa. Y, además, innovar y mejorar nuestros procesos educativos para mejorar el Conocimiento, obtener una visión más clara de la realidad y de los hechos que observamos. La investigación educativa debe ayudar a relacionar los fenómenos migratorios, la integración, la educación y la formación de las personas para tomar las mejores decisiones en nuestro entorno.

La necesidad de investigar ante los retos migratorios nace ante el objetivo de conocer mejor cómo pueden integrarse los migrantes y cómo dar respuesta a las cuestiones que atañen a la mejora de nuestros actos educativos. Estas tareas deben unirse también a nuestra capacidad para Investigar, Desarrollar e Innovar (I+D+i) de forma competitiva y potenciar el papel de las instituciones educativas en las que trabajamos obteniendo las inversiones económicas que se precisan para desarrollar las prácticas investigadoras.

## ÍNDICE

### **CAPÍTULO 1.**

#### **CONCEPTUALIZACIÓN Y EXPERIENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN DIFERENTES CONTEXTOS Y NIVELES EDUCATIVOS**

INMACULADA ÁVALOS RUIZ, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO,  
JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO Y MARTA MONTENEGRO RUEDA ..... 20

### **CAPÍTULO 2.**

#### **COMPETENCIAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD. ESTUDIO DE CASO.**

MARTA MONTENEGRO RUEDA, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO,  
INMACULADA ÁVALOS RUIZ, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO .. 29

### **CAPÍTULO 3.**

#### **PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN: CONCEPTO Y TEORÍA**

NATALIA MORENO PALMA, CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ  
FERNÁNDEZ, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, SANTIAGO POZO-  
SÁNCHEZ ..... 39

### **CAPÍTULO 4.**

#### **THE FLIPPED LEARNING MODEL: A VALUABLE RESOURCE FOR EDUCATIONAL INNOVATION**

SANTIAGO POZO-SÁNCHEZ, CARMEN RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, CARMEN  
ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ AND NATALIA MORENO PALMA ... 47

### **CAPÍTULO 5.**

#### **IL LAVORATORE FRAGILE. PERCORSI FORMATIVI E VALORIZZAZIONE DELLE COMPETENZE PREGRESSE**

DANIELA ROBASTO ..... 59

### **CAPÍTULO 6.**

#### **INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INSTITUCIONALES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, ESTUDIO SEGÚN TIMSS 2019**

LORETO LAÍN-PÉREZ..... 74

**CAPÍTULO 7.**

**LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA DE PRIMARIA: UN ANÁLISIS SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA UNIÓN EUROPEA.**

ISABEL MARÍA MONTARAZ MORAL, ÁNGELA MORALES FERNÁNDEZ.  
..... 89

**CAPÍTULO 8.**

**EL EMPRENDIMIENTO DOCENTE EN EL ÉXITO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA DE CALIDAD. INFLUENCIA DE LOS RECURSOS CINEMATOGRAFICOS**

ANDREA GRACIA-ZOMEÑO, EMILIO LÓPEZ-PARRA, EDUARDO GARCIA-TOLEDANO Y ASCENSIÓN PALOMARES-RUIZ\* ..... 103

**CAPÍTULO 9.**

**MEJORA COGNITIVA Y COMPETENCIAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA MUSICAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE DIFÍCIL DESEMPEÑO.**

IGNACIO NIETO MIGUEL Y JULIÁN FELIPE ASTUDILLO..... 112

**CAPÍTULO 10.**

**LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA HISTORIA DE VIDA**

ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ..... 125

**CAPÍTULO 11.**

**EL JUEGO SIMBÓLICO Y JUEGO DRAMÁTICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN CATALUÑA**

ANA CATARINA NEVES-MENEZES, BOZA Y LURDES MARTÍNEZ-MÍNGUEZ ..... 139

**CAPÍTULO 12.**

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



CARLOMAGNO SANCHO NORIEGA, JOHANNA E. SANTA-CRUZ  
ARÉVALO, NEIL ARÉVALO ALCÁNTARA..... 152

**CAPÍTULO 13.**

**EL IMPACTO SOCIOEDUCATIVO DEL COVID-19 EN EL OCIO  
RECREATIVO JUVENIL DE GRANADA**

RUBÉN J. BURGOS JIMÉNEZ, NOEMI ALFARO VILLANUEVA Y FANNY  
T. AÑAÑOS BEDRIÑANA..... 168

**CAPÍTULO 14.**

**LA ENSEÑANZA EN LINEA DURANTE LA PANDEMIA, GRADO DE  
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO.**

ELENA NAVARRO GIL, GLORIA REQUENA MARTÍNEZ, ESTEBAN  
LLORENS LUCAS Y VIRTUDES VALDÉS MUÑOZ ..... 181

**CAPÍTULO 15.**

**INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR: COMPARACIÓN DE DOS EXPERIENCIAS**

NATALIA GONZÁLEZ MORGÁ, PILAR MARTÍNEZ CLARES, CRISTINA  
GONZÁLEZ LORENTE, FRANCISCO JAVIER PÉREZ CUSÓ..... 193

**CAPÍTULO 16.**

**EL VALOR DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL  
DOCENTE COMO FACTOR DE PROTECCIÓN ANTE CONDUCTAS  
DISRUPTIVAS DEL ALUMNADO**

ANA MARÍA CRUZ CHUST Y MARIA PILAR TORMO IRÚN ..... 204

**CAPÍTULO 17.**

**RICARDO'S FILES: A GAMIFICATION PROPOSAL TO WORK EFL IN THE  
4<sup>TH</sup> SECONDARY EDUCATION CLASSROOM**

BEATRIZ CHAVES YUSTE..... 220

**CAPÍTULO 18.**

**PENSAMIENTO VISIBLE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA HISTORIA  
DEL DEPORTE**

|  |     |
|--|-----|
| JUAN CARLOS FERNÁNDEZ TRUAN Y DOUGLAS CRISPÍN<br>CASTELLANOS ..... | 232 |
|--|-----|

**CAPÍTULO 19.**

**CUIDA TU CEREBRO CON DEPORTE: AVANCES NEUROEDUCATIVOS**

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| PALOMA CASTILLO ..... | 245 |
|-----------------------|-----|

**CAPÍTULO 20.**

**ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS DIFERENCIAS EN  
FUNCIÓN DEL GÉNERO: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE UNA CIUDAD  
ESPAÑOLA**

|  |     |
|--|-----|
| JOSE LUIS BERMEJO RUIZ, ISRAEL VILLARASA SAPIÑA Y GONZALO<br>MONFORT TORRES..... | 261 |
|--|-----|

**CAPÍTULO 21.**

**CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI Y APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA:  
DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA**

|   |     |
|---|-----|
| ANA ISABEL PONCE GEA, MARÍA LUISA RICO GÓMEZ..... | 275 |
|---|-----|

**CAPÍTULO 22.**

**PROPUESTA METODOLÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| AURORA BIEDMA TORRECILLAS ..... | 289 |
|---------------------------------|-----|

**CAPÍTULO 23.**

**COMPETENCIA EVALUATIVA DOCENTE Y SU PRÁCTICA**

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| DAVID MARTÍNEZ-MAIRELES ..... | 304 |
|-------------------------------|-----|

**CAPÍTULO 24.**

**LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE**

|   |     |
|---|-----|
| ELISABET MOLES-LÓPEZ Y MARÍA SERRANO ORTEGA ..... | 318 |
|---|-----|

**CAPÍTULO 25.**

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES  
EN EL GRADO DE FARMACIA EN CONTEXTOS DE DOCENCIA HÍBRIDA**

## **CAPÍTULO 22.**

### **PROPUESTA METODOLÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Aurora Biedma Torrecillas

#### **1. INTRODUCCIÓN**

A menudo los estudios sobre metodologías de enseñanza se centran en la aplicación de los nuevos enfoques en los ámbitos de la educación dirigida a alumnos en etapas de formación educativa obligatoria o de adquisición de conocimientos curriculares orientados a objetivos concretos (adquisición de una segunda lengua, refuerzo de contenidos, apoyo educativo, etc.), sin embargo, en pocas ocasiones se focalizan en el ámbito de la formación de formadores.

En el presente estudio vamos a presentar una propuesta dirigida a este último grupo desde la experiencia de la formación universitaria de futuros profesores de educación primaria.

Detengámonos un momento en una pequeña reflexión. Bien es cierto que en los últimos años, desde la implantación del Plan Bolonia, se está produciendo un cambio en los planteamientos metodológicos de la educación superior, aunque no acaba de establecerse de manera general debido a varios motivos, como marca M. Zabalza (2011), pues, por un lado, sería necesario cambiar normativas legislativas y de financiación, por otro, las decisiones de las propias universidades y de las diferentes facultades y departamentos que deberían modificar los diseños curriculares y preparación de su propio profesorado y, por último, la predisposición de los docentes para cambiar la metodología basada en la enseñanza de contenidos (modelo tradicional mayoritariamente aceptado y administrado en las aulas) por modelos basados en el aprendizaje de contenidos y adquisición de competencias (enfoque de las nuevas propuestas).

Mención aparte merece la implantación de TIC en la docencia. A menudo, el profesorado en su afán por lograr una pedagogía más actualizada la centra en el uso de diferentes herramientas digitales, convirtiéndose estas, con frecuencia, en el objetivo de las clases y no en el instrumento al servicio del cumplimiento de un objetivo curricular. Véase hasta qué punto es necesario este concepto con un fin didáctico que

se habla TAC (Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento) puesto que la tecnología debe favorecer el aprendizaje y adquisición de competencias del alumnado:

Podemos definirla como el conjunto de capacidades y habilidades que nos lleven a incorporar –y utilizar adecuadamente- la tecnología de la información y la comunicación (TIC) como recurso metodológico, integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tourón, 2018, p. 28)

En lo que sí hay cada vez más consenso es en la idea de una necesidad de transformación y renovación por parte de los docentes, bien porque sea una demanda social, bien porque sea una aspiración de renovación de la pedagogía en las aulas con alumnos cada vez más demandantes de propuestas distintas centradas en la participación activa en su propio aprendizaje (saber aprender) y la puesta en marcha del mismo (saber hacer). A partir de esta idea, nuestros alumnos se preparan como futuros formadores de educación primaria, adquiriendo herramientas nuevas que aplicarán en sus clases de manera tan natural como hasta ahora se ha impartido la metodología tradicional.

## **2. MÉTODO**

En el presente trabajo vamos a presentar una muestra de propuesta didáctica diferente para la asignatura “Didáctica de Literatura infantil y juvenil” con alumnos universitarios de tercer curso del Grado en Educación Primaria.

Podríamos resumir de manera general tres diferentes estilos de enseñanza (a partir de las reflexiones de Bawden y Robinson, 2002):

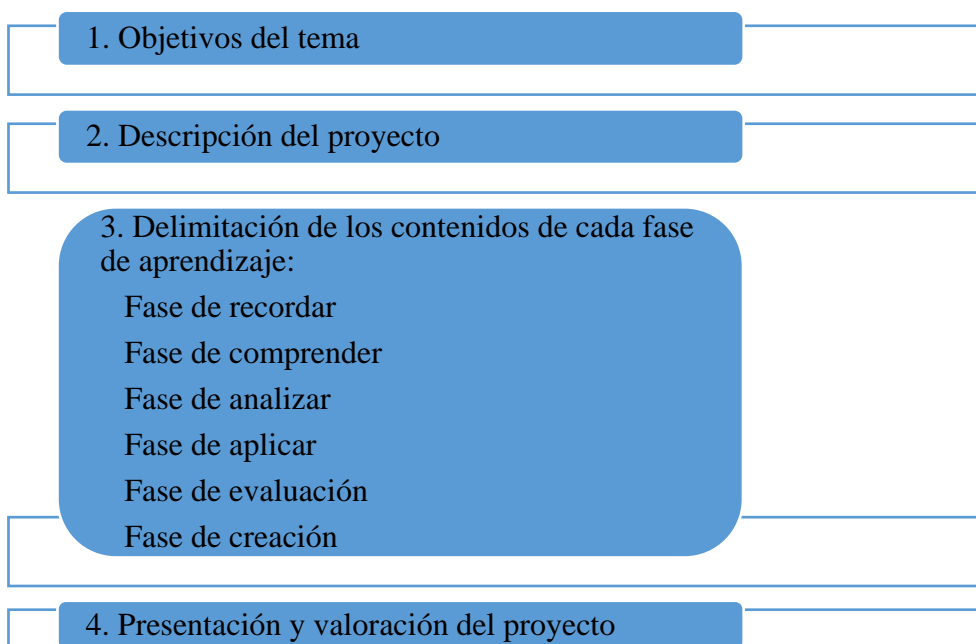
a) El que se plantea con una perspectiva centrada en el profesor: el cual tiene la clave de la clase, todo depende de sus explicaciones, las tareas son propuestas por el docente y el punto de vista es el que este aporta.

b) El que se centra en el currículum: la clase se plantea en términos de seguimiento de la instrucción, es decir, los objetivos de la sesión, la estructura, los materiales, los tipos de tareas, los contenidos y su desarrollo.

c) El centrado en el aprendiz: este aporta su punto de vista sobre los términos de la clase en cuanto a los contenidos, la forma de participación, resultados de las tareas planteadas, consecución de los objetivos y, sobre todo, hay una dimensión de participación que incita al alumno a ser consecuente con su propio aprendizaje.

Nuestra propuesta se basará en el punto de vista del último en la medida de lo posible, ya que los contenidos de la asignatura vienen determinados por los diseños curriculares implantados por los propios planes docentes de la universidad. Partimos, pues, de un contenido que los propios alumnos no pueden diseñar. Tal vez este sea el primer escollo con el que nos encontramos para nuestra presentación de renovación porque el desarrollo de la guía docente debería quedar consensuado y establecido por los propios aprendices para que podamos llamarlo realmente aprendizaje autónomo centrado en el aprendiz, sin embargo, no es insalvable ya que la propuesta didáctica se puede adaptar a ella fijándonos en la adquisición y puesta en marcha de lo aprendido (saber aprender-saber hacer). Para ello optamos por el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), (recurriendo a elementos de la clase invertida, uso de TIC, propuestas dinámicas, etc.) y partiendo de las fases basadas en el proceso de adquisición cognitiva de la taxonomía de Bloom (desde la revisión de Anderson y Krathwohl, 2001). En cada tema hemos adaptado las estrategias necesarias según el proyecto final y las necesidades de cada fase en cuanto a duración, cantidad, calidad, proporción, frecuencia, revisión y evaluación. En el inicio del curso presentamos la propuesta metodológica y familiarizamos a los alumnos con el modelo con la única intención preliminar de consensuar el modo de aprendizaje, como corresponde al concepto de centralización en el alumno al ser responsable de su propia adquisición. Cambiar los hábitos no es en sí tarea fácil. Desde el siglo pasado se han realizado estudios al respecto evidenciando la necesidad de incluir en la pedagogía la cultura del aprendizaje (Ramos Méndez, 2007), las creencias de un alumno -detalladamente definidas por Mantle-Bromley (1995)- se forjan poco a poco durante su proceso vital de aprendizaje, sus propias experiencias personales y el entorno que se las proporciona, por ello, el alumno debe familiarizarse con un rol diferente para que el resultado resulte exitoso, de lo contrario puede perderse en el proceso no sabiendo aprovechar la oportunidad de "aprendizaje a medida" que se le presenta y, en consecuencia, tener sensación de frustración al no estar adquiriendo competencias. El proceso de cambio de creencias es paulatino tanto por parte del alumno como por parte del profesor e implica una actitud receptiva de ambos. Así lo expusimos en nuestro grupo de futuros formadores de Educación Primaria y una vez consensuado, preparamos cada tema basándonos en cuatro pilares fundamentales que podemos ver en el siguiente esquema:

**Figura 1**



(Nota: Presentado por la autora)

El esquema base para cada fase del aprendizaje a su vez se sustenta en seis puntos:

- Modalidad en la que se imparte la clase: presencial/virtual
- Herramientas para la secuencia: Vídeos, audios, artículos, tablas, material teórico del profesor y TIC.
- Tiempo/Duración.
- Dinámica: Individual, grupal general, minigrupal, individual-parejas, individual-grupo (minigrupo).
- Lugar: Aula, fuera del aula, espacio virtual, otros espacios.
- Descripción: Explica detalladamente el objetivo, contenido, proceso y evaluación de cada fase.

El papel del profesor en este momento de la instrucción es fundamental ya que debe parecer un mero ayudante del alumno -recordemos que desde Nunan y Lamb (1996) ya se empieza a delimitar este concepto-, no obstante, para conseguir esta apreciación, el docente debe planificar y establecer detenidamente cada parte del desarrollo del proyecto de manera interna con un doble objetivo:

1. Delimitar los objetivos y el resultado del proceso.

2. Observar el desarrollo del proceso de aprendizaje desde parámetros bien establecidos y marcados con el fin de que la clase se convierta en un escenario de observación en acción para la propia pedagogía del profesor, “la investigación-acción asume que aquellos que practican una disciplina son a menudo los más indicados para investigar sobre su propia tarea” (Van Lier, 2001, p. 81).

De ahí que este esquema inicial es fundamental como herramienta del docente para llevar a cabo el planteamiento y seguimiento de cada unidad. Veamos a modo de muestra la secuencia diseñada para uno de los temas del curso: el dedicado a **Bibliotecas escolares**.

**Tabla 1**

| <b>OBJETIVOS DEL TEMA:</b>   |
|--|
| 1. Presentar una biblioteca escolar  |
| 2. Aprender a trabajar en el entorno de una biblioteca escolar                                     |
| 3. Didáctica para crear hábitos de lectura en los alumnos mediante el uso de la biblioteca escolar |
| 4. Crear tareas para fomento del uso de los recursos de la biblioteca escolar                      |
| 5. Desarrollar habilidades y estrategias sociales, lingüísticas y de mediación.                    |

| <b>PROYECTO:</b>   |
|--|
| Crear un modelo base de propuesta didáctica para utilizar los recursos de una biblioteca escolar.  |
| <b>DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:</b>   |
| Los alumnos deben realizar por minigrupos un “Modelo de proyecto de animación a la lectura con alumnos de Educación primaria” como propuesta didáctica para el uso de la biblioteca escolar. |

| <b>FASE DE RECORDAR</b> |                    |                 |                   |              |
|-------------------------|--------------------|-----------------|-------------------|--------------|
| <b>MODALIDAD</b>        | <b>HERRAMIENTA</b> | <b>DURACIÓN</b> | <b>DINÁMICA</b>   | <b>LUGAR</b> |
| Presencial              | Vídeos             | 15 minutos      | Individual/Grupal | Aula         |

**DESCRIPCIÓN:** Individualmente deben comentar a la clase su visión sobre qué es una biblioteca escolar. Después elegirán la visualización de uno de los cuatro vídeos que se les indicará y deben recoger las ideas que han tomado del vídeo elegido acerca de la función y misión de una biblioteca escolar.

| FASE COMPRENDER  |  |            |            |                                   |
|--|--|------------|------------|-----------------------------------|
| MODALIDAD  | HERRAMIENTA  | DURACIÓN   | DINÁMICA   | LUGAR                             |
| Virtual  | Vídeos<br>Material teórico del profesor<br>TIC: Padlet | 20 minutos | Individual | Fuera del aula<br>Espacio virtual |
| <p><b>DESCRIPCIÓN:</b> A partir de la Fase de Recordar con las ideas de los diferentes vídeos recogidas por los alumnos y el punto 1 del tema teórico deben completar un Padlet entre todos sobre la descripción, función y objetivos de una biblioteca escolar.</p> |  |            |            |                                   |

| FASE DE APLICAR |  |            |                                   |   |
|-----------------|--|------------|-----------------------------------|---|
| MODALIDAD       | HERRAMIENTA  | DURACIÓN   | DINÁMICA                          | LUGAR   |
| Presencial      | TIC: Padlet<br>Documentación con contenido teórico.<br>Vídeo | 30 minutos | Grupal-<br>Profesor<br>Individual | Aula<br>Espacio virtual<br>Biblioteca escolar |



**DESCRIPCIÓN:** Se realizará una reflexión oral crítica razonada a partir del Padlet en común que han realizado los alumnos y lo comprobarán contrastándolo con la visita a una biblioteca escolar marcando los puntos que observan en común con los establecidos en el Padlet. Cada alumno irá fijando su observación en una tabla en un documento compartido en Drive.

Durante la visita a la biblioteca escolar pueden hacer fotos o grabar vídeos ilustrativos que les puedan servir para la realización del proyecto final.

| FASE DE APLICAR  |  |          |                                      |                 |
|--|--|----------|--------------------------------------|-----------------|
| MODALIDAD  | HERRAMIENTA  | DURACIÓN | DINÁMICA                             | LUGAR           |
| Presencial<br>Virtual  | Artículos<br>(Parte del libro “Organización y funcionamiento de la biblioteca escolar”<br>Tablas<br>(Plantilla de la Junta de Andalucía).<br>Enlaces en la web (enlace de la Junta de Andalucía - Líneas 1 y 2). | 1 hora   | Minigrupal<br>Minigrupal-grupo total | Aula<br>Virtual |
| <p><b>DESCRIPCIÓN:</b> Cada minigrupo realizará una Guía de puesta en marcha de una biblioteca escolar (sobre la plantilla dada de la Junta de Andalucía) partiendo de los documentos dados.</p> |  |          |                                      |                 |

| FASE ANALIZAR |             |          |          |       |
|---------------|-------------|----------|----------|-------|
| MODALIDAD     | HERRAMIENTA | DURACIÓN | DINÁMICA | LUGAR |
|               |             |          |          |       |

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS ACTUALES RETOS MIGRATORIOS

|   |  |            |            |   |
|---|--|------------|------------|---|
| Virtual   | Artículo<br>("Biblioteca<br>escolar y<br>fomento de la<br>lectura")<br><br>Material<br>teórico del<br>profesor<br>(Puntos 2 y 3)<br><br>TIC<br>(Plataforma<br>virtual del<br>curso). | 40 minutos | Individual | Fu<br>era del<br>aula<br><br>Es<br>pacio<br>virtual |
| <p><b>DESCRIPCIÓN:</b> Cada alumno realizará un mapa conceptual sobre los puntos 2 y 3 del tema teórico y del artículo proporcionado que servirá como base para la actividad del proyecto final y se pondrá en abierto en la plataforma virtual de la clase para retroalimentación.</p> |  |            |            |   |

| FASE DE EVALUACIÓN   |  |            |            |   |
|--|--|------------|------------|---|
| MODALIDAD  | HERRAMIENTA  | DURACIÓN   | DINÁMICA   | LUGAR   |
| Virtual  | TIC:<br>Plataforma<br>virtual del<br>curso)<br><br>... | 30 minutos | Minigrupal | Fu<br>era del<br>aula<br><br>Es<br>pacio<br>virtual |
| <p><b>DESCRIPCIÓN:</b> A partir de los mapas conceptuales subidos a la plataforma virtual del curso y de los puntos más comunes detectados en la tabla en Drive cada minigrupo debe evaluar y consensuar los puntos comunes y más destacados de ellos y los fijarán en un documento para ellos y que tomarán como base para la siguiente fase.</p> |  |            |            |   |

| FASE DE CREACIÓN   |  |          |           |                            |
|--|--|----------|-----------|----------------------------|
| MODALIDAD  | HERRAMIENTA  | DURACIÓN | DINÁMICA  | UBICACIÓN                  |
| Presencial<br>Virtual  | Tablas<br>Material<br>teórico del<br>profesor<br>TIC:<br>Plataforma<br>virtual del curso | 1 hora   | Minigrupa | Aula<br>Espacio<br>virtual |
| <p><b>DESCRIPCIÓN:</b> Los alumnos deben realizar por minigrupos un “Modelo de proyecto de animación a la lectura con alumnos de Educación primaria” como propuesta didáctica para el uso de la biblioteca escolar, partiendo de los puntos consensuados en la fase de evaluación. Presentarán cada modelo con alguna herramienta como Glogster a través de la cual pueden incluir vídeos, ideas, fotos, documento final, etc. que consideren necesarios para presentar su modelo de proyecto.</p> |  |          |           |                            |

(Nota: Plan de trabajo preparado por la autora)

A lo largo de la secuencia programada se han tenido en cuenta no solo la adquisición de contenidos sino las destrezas y competencias necesarias para poder llevar a cabo el proyecto propuesto. La interacción entre los alumnos se ha conseguido de manera tanto presencial como en línea, siendo necesaria la reflexión de los contenidos para poder producirse. Una de las estrategias empleadas en la propuesta es la de mediación, entendida a nivel general y en particular, mediante los productos textuales que sirven de input para la reflexión y adquisición de los contenidos transmitiendo al grupo total o a los diferentes miembros de los minigrupos la información entendida individualmente. De los descriptores especificados sobre esta estrategia comunicativa de la lengua en el *Volumen Complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas* hemos tomados los siguientes:

### Mediar textos

Transmitir información específica de forma oral o signada. Transmitir información específica por escrito. Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) de

forma oral o signada. Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) por escrito. Resumir y explicar textos de forma oral o signada. Tomar notas conferencias, seminarios, reuniones, etc.). Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios).

### **Mediar conceptos**

Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros. Colaborar en la construcción de conocimiento. Gestionar la interacción. Fomentar el discurso para construir conocimiento.

### **Mediar la comunicación**

Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural. Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo). Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.

### **Estrategias de mediación**

Estrategias para explicar un concepto nuevo. Relacionar con el conocimiento previo. Adaptar el lenguaje. Desglosar información complicada. Estrategias para simplificar un texto. Ampliar un texto denso. Condensar un texto. (2020, p.10).

Entendemos la mediación como una estrategia no solo interlingüística sino también intralingüística (Cañada, 2020) e intracultural (Calatayud Díez, 2019) para ayudar a la comunicación entre hablantes de una misma lengua y ayudar a los interlocutores a comprenderse mejor. El *Volumen complementario* insiste en la idea: “Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos y en L1 o L2». (Nota: Esto no quiere decir que uno esté en la L1 y el otro en la L2; indica que ambos pueden estar en la L1 o en la L2)”. (2020, p. 45). El desarrollo de esta estrategia comunicativa forma parte sustancial de la colaboración que determina el aprendizaje basado en proyectos sobre el que basamos nuestra didáctica y que desemboca en las ideas preliminares de saber aprender y saber hacer.

## **3. RESULTADOS**

La secuencia responde a las necesidades de un grupo numeroso, una media de 60 alumnos, mediante la cual podemos establecer una cooperación real en el aprendizaje ya que las herramientas comunes que se presentan son compartidas en todo momento y analizadas. Muchas de esas herramientas son digitales con el fin de facilitar la mediación

y la comunicación en el proceso de resolución de conflictos durante la adquisición. Las herramientas digitales están al servicio de los objetivos de la secuencia y las necesidades de los alumnos y, por lo tanto, no son el objetivo en sí mismas, sino el medio “para realizar una tarea de investigación así como la escritura y presentación digitalizada de informes” (Martí *et al.*, 2010, p. 15). Para ello nos hemos basado en la propuesta de Molina Vidal (2017, p.57) resumida en el siguiente esquema donde se observa la interrelación entre todos los componentes que intervienen en una secuencia docente integrando las herramientas digitales:

**Figura 2**



Las necesidades adaptativas de nuestros alumnos fueron mínimas en cuanto al uso de las TICs, sin embargo, les resultó algo sorprendente la metodología que las envolvía dentro de un contexto universitario. Al final de la presentación de cada proyecto los alumnos opinaban sobre los problemas que les habían surgido, cómo habían resuelto el conflicto y la capacidad de colaboración que habían tenido en el grupo, así como la rentabilidad del trabajo en cuanto a su proceso de aprendizaje del tema en cuestión mediante una autoevaluación de los propios grupos. La participación del profesor ha sido de orientador, coordinador de cada una de las fases de la secuencia, facilitador de materiales y la de evaluador mediante rúbricas de la consecución de cada proyecto a través de la presentación del mismo. (Téngase en cuenta que se trata de evaluar y no de calificar, es decir, observar si se han conseguido los objetivos marcados para el proyecto

y si los alumnos han adquirido las competencias previstas a través del proceso de aprendizaje). Esta rúbrica final del profesor se basa en cuatro principios:

**Tabla 2**

| <b>CONTENIDOS</b>  | <b>SUPERADO</b> | <b>NO SUPERADO</b> | <b>EN PROCESO</b> |
|--|-----------------|--------------------|-------------------|
| <b>1.COMPETENCIAS</b>  |                 |                    |                   |
| Conocimiento de la materia   |                 |                    |                   |
| Consecución de objetivos   |                 |                    |                   |
| Uso de herramientas  |                 |                    |                   |
| Capacidad de síntesis y análisis                                     |                 |                    |                   |
| Desarrollo de la adquisición   |                 |                    |                   |
| Análisis de dificultades   |                 |                    |                   |
| <b>2.RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y COLABORACIÓN</b>                     |                 |                    |                   |
| <b>3.USO Y NORMALIZACIÓN INTEGRADA DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES</b> |                 |                    |                   |
| <b>4.ACOGIDA DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA</b>                          |                 |                    |                   |

(Nota: Rúbrica preparada por la autora)

Desde el planteamiento de la metodología a principio del curso hasta el final del mismo, los alumnos se han mostrado muy receptivos y su valoración ha sido sumamente satisfactoria al haber tomado conciencia de su propio aprendizaje y adquisición de competencias de manera natural. Desde el punto de vista del profesor, los proyectos de cada tema se han desarrollado eficazmente y con gran interés por parte del alumnado que ha realizado aportaciones fundamentadas y con conocimiento real de sus nuevas competencias y habilidades, aunque no han faltado elementos que mejorar o cambiar gracias al análisis de la rúbrica final, objetivo de la misma, por otra parte.

#### **4. DISCUSIÓN**

La propuesta didáctica que hemos presentado puede adaptarse a diferentes grupos y necesidades educativas. Es solo una aportación concreta como muestra de que en el aula de educación superior también se puede aplicar una metodología más participativa, más centrada en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza de contenidos por parte del profesor a modo de lección magistral. No por ello se trata de una crítica a esta, sino una forma diferente de enfocar las clases con alumnos futuros formadores en Educación Primaria, con el fin de que vayan adquiriendo de manera propia las pautas y criterios de la enseñanza basada en el aprendizaje autónomo del alumno con sus propios ritmos y subsanando carencias utilizando sus competencias ya adquiridas o ampliándolas. Bien es cierto que implica ciertos obstáculos que se pueden presentar:

- Dificultad añadida por parte del docente formador, pues el proceso de preparación de cada proyecto es arduo e implica atender muchos parámetros.
- Predisposición de los alumnos aprendientes a participar en este tipo de metodología.
- Circunstancias sobrevenidas para llevar a cabo los proyectos.
- Conocimiento previo de las TIC y herramientas digitales.
- Disponibilidad de medios y espacio
- Cumplimiento de expectativas por parte de los alumnos y del docente.

#### **5. CONCLUSIONES**

El uso de estrategias en la formación de futuros educadores basadas en el concepto de enseñanza-aprendizaje a través de proyectos abre un abanico de posibilidades para la adquisición de competencias, habilidades y destrezas en todos los ámbitos, integrando la teoría con la práctica como método para asimilar esas competencias, en nuestro caso, la de preparar a futuros profesores en la didáctica de la literatura enfocada a la Educación Primaria. Por fortuna, cada vez es más aceptado esta nueva perspectiva de enseñanza-aprendizaje y no por ser algo novedoso en este ciclo de educación superior, es menos provechoso. Todo lo contrario, un futuro formador educará aprendiendo antes a enseñar.

## REFERENCIAS

- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. Longman.
- Bawden, D., Robinson, L. (2002). Promoting literacy in a digital age: approaches to training for information literacy. *Learned Publishing*, 15 (4), 297-301.
- Calatayud Díez, A. (2019). La mediación lingüística y las otras mediaciones. Aspectos clave para las escuelas del siglo XXI. *Supervisión* 21, 52, 1-18. <http://usie.es/supervision-21>
- Cañada, M., Fantauzzi, S. y Trullás Soler, M. (2020). La mediación intralingüística: propuestas didácticas. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 61-84.
- Cateriano-Chávez, T.J., Rodríguez-Ríos, M. L., Patiño-Abrego, E. L., Araujo-Castillo, R.L. y Villalba-Condori, K. (2021). Competencias digitales, metodología y evaluación en formadores de docentes. *Campus Virtuales*, 10 (1), 153-162. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numeroactual.html?id=283>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Haines, K. J. (2015). Learning to identify and actualize affordances in a new tool. *Language Learning & Technology*, 19, 1, 165-180.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79 (3), 372-386.



- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EART*, 48 (158), 11-21.
- Molina Vidal, I., (2017). Algunas herramientas digitales y su uso colaborativo en el aula de ELE. *Actas de las VIII y XIX Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 54-61.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2015-2016/00\\_primeras.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/00_primeras.pdf)
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996). *The self-directed Teacher, (Managing the Learning process)*. Cambridge University Press.
- Ramos Ménez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE monografías (10), Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la Competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, LXXVI (269), 25-54.  
<https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, 9 (3), 75- 98.
- Van Lier, L. (2001). La investigación-acción. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81-88.