

**Experiencias innovadoras en
los Grados de Maestro:
resultados y camino
recorrido**

**Innovative experiences
in the Master's Degrees:
results and the road
travelled**

María Luisa García Hernández

luisagarcia@um.es

Universidad de Murcia (España)

Mónica Porto Currás

monicapc@um.es

Universidad de Murcia (España)

Ana Torres Soto

ana.t.s@um.es

Universidad de Murcia (España)

María José Bolarín Martínez

mbolarin@um.es

Universidad de Murcia (España)

María Luisa García Hernández

luisagarcia@um.es

Universidad de Murcia (España)

Mónica Porto Currás

monicapc@um.es

Universidad de Murcia (España)

Ana Torres Soto

ana.t.s@um.es

Universidad de Murcia (España)

María José Bolarín Martínez

mbolarin@um.es

Universidad de Murcia (España)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la implementación de diferentes experiencias de innovación destinadas a la mejora de los procesos de enseñanza

Abstract

The aim of this article is to analyse the implementation of different innovation experiences aimed at improving teaching and learning processes by means of

y aprendizaje mediante estrategias que favorecen la implicación de los estudiantes en procesos de búsqueda, construcción y consolidación del conocimiento a partir de entornos lúdicos y motivadores. Para ello, se presenta en primer lugar una breve descripción de las experiencias implementadas y, a continuación, los resultados de la investigación no experimental descriptiva, con las valoraciones del alumnado sobre las experiencias realizadas, los aprendizajes desarrollados y su satisfacción con las mismas. Los datos se han recogido mediante cuestionarios como instrumento de recogida de la información, validados por expertos y aplicados a una muestra total de 675 estudiantes, distribuidos en tres titulaciones de formación de maestros. Los principales resultados manifiestan que las experiencias implementadas contribuyen a la adquisición de competencias personales y profesionales, así como a la creación de entornos de enseñanza motivadores que favorecen la comprensión de contenidos y habilidades transversales relevantes en la formación de futuros maestros. Los estudiantes encuestados indican como favorable en todas las experiencias de innovación la mejora de la capacidad de trabajo en equipo y los procesos de comunicación entre los propios estudiantes. Asimismo, reconocen que se ha favorecido en ellos la capacidad de aplicar el conocimiento aprendido en la resolución de problemas o casos prácticos. Como aspectos a mejorar, las docentes implicadas resaltan la falta de estructuras organizativas que potencien la planificación colegiada y la coordinación docente en las instituciones universitarias.

Palabras clave: innovación pedagógica, formación de docentes, competencias del docente, ambiente educacional, aprendizaje activo, estrategias educativas.

strategies that favour the involvement of students in processes of searching for, constructing and consolidating knowledge through playful and motivating environments. To this end, we first present a brief description of the experiences implemented, followed by the results of the descriptive non-experimental research, with the students' evaluations of the experiences carried out, the learning developed and their satisfaction with them. The data were collected by means of questionnaires as an instrument for collecting information, validated by experts and applied to a total sample of 675 students, distributed among three teacher training degrees. The main results show that the experiences implemented contribute to the acquisition of personal and professional competences, as well as to the creation of motivating teaching environments that favour the understanding of relevant contents and transversal skills in the training of future teachers. The students surveyed indicate as favourable in all the innovation experiences the improvement of teamwork skills and communication processes among the students themselves. They also recognize that their ability to apply the knowledge they have learnt in solving problems or practical cases has been favoured. As aspects to be improved, the teaching staff involved highlight the lack of organizational structures that promote collegiate planning and teaching coordination in university institutions.

Key words: pedagogical innovation, teacher training, teacher competences, educational environment, active learning, educational strategies.

I. Introducción

En los últimos años, los cambios demandados por la sociedad requerían la adaptación del modelo pedagógico a los cambios sociales y profesionales, con la intención de que los estudiantes se egresaran con una formación polivalente, que respondiera a los nuevos tiempos de incertidumbre. Nadie cuestiona que los estudiantes necesitan una formación integral para desenvolverse en una sociedad tan volátil e impredecible como la actual. En respuesta a estas demandas, la convergencia de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso una oportunidad para que el profesorado comprometido con su profesión y con el aprendizaje de sus estudiantes emprendiera acciones relacionadas con la innovación y la mejora educativa. En líneas generales, constituyó un proceso de reflexión por parte de las universidades y la búsqueda de cambios trascendentales, no solo de planes de estudios, sino también de paradigma educativo.

A nivel curricular, se desarrollaron cambios en los planes de estudios de las titulaciones, apostando por un modelo educativo basado en las competencias que pone el énfasis en la actividad del estudiante, en su aprendizaje, entendido como la capacitación profesional que le permite saber hacer en la práctica aplicar lo aprendido en diferentes contextos y saber hacerlo teniendo como referencia conocimientos, normas y valores (Morin, 1999; Palmer *et al.*, 2009). En este sentido resulta de interés la necesidad de fomentar el desarrollo de las habilidades esenciales o “soft skills” en el alumnado, competencias relacionadas con aspectos *intra* e interpersonales. En coherencia con lo expuesto, adoptar este modo de enseñanza basado en competencias caracterizado por la unión de la teoría y la práctica, supone indagar espacios curriculares de integración, metodologías de aprendizaje y enseñanza que favorezcan un acercamiento a la realidad profesional como medio para lograr un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que posibilite al alumnado aprender de manera permanente para afrontar nuevos y complejos problemas (Bolarín y Moreno, 2015).

Esta premisa derivó en un esfuerzo del profesorado, por un lado, por intentar redefinir, planificar metodologías docentes y dar sentido a las competencias que el estudiante debía demostrar haber adquirido al finalizar su formación; y, por otro lado, diseñar un modelo de enseñanza que hiciese especial énfasis en el nuevo rol docente. En estas circunstancias, la innovación educativa comienza a cobrar un sentido imperioso como respuesta a las necesidades de cambio y mejora que demandaba la educación y, concretamente, la formación universitaria. En definitiva, este cambio, invita al profesorado a cuestionar y a explorar nuevas formas de enseñanza para el aprendizaje de competencias como, por ejemplo, el uso de metodologías activas.

Dicha innovación vinculada a una planificación basada en competencias conlleva cambios metodológicos y, con gran frecuencia, la inclusión de las TIC como herramienta de cambio (Gros y Lara, 2009). Así, se han ido desarrollando experiencias educativas en la universidad, hacia la búsqueda de este modelo de enseñanza-aprendizaje. Muchas de ellas consolidadas como buenas prácticas y otras tantas valoradas como experiencias que han promovido cambios más superficiales o puntuales pero que se van asentando como el inicio y la base de un cambio posterior en el modelo educativo. En este momento hay que señalar que la búsqueda y consolidación de la innovación educativa no puede concebirse como algo puntual, sino más bien como un proceso que ha de ir

desarrollándose en los centros educativos continuamente y con solidez. La definición de Carbonell también pone de relieve estas ideas:

supone una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (Carbonell, 2001:4).

Se entiende, por tanto, que las innovaciones educativas se afirman como las actuaciones que permiten cambiar ciertos aspectos de la educación en los centros educativos en función de aquello que se quiere mejorar. En este marco, se inician los primeros proyectos piloto de innovación educativa en la universidad, las primeras experiencias de enseñanza (y desarrollo de competencias) en las aulas, con la intención de crear ambientes de aprendizaje que permitieran favorecer el aprendizaje activo y, sobre todo, cooperativo (Flores, del Arco y Silva, 2018). Entendiendo entornos/ambientes de aprendizaje como “aquello que rodea el proceso de aprendizaje del estudiante provocándolo, alimentándolo u intentándolo (...) atravesando diferentes niveles de desarrollo que van desde los clásicos hasta las comunidades de práctica” (Paricio Royo, Fernández March y Fernández Fernández, 2019:13).

En este escenario el aprendizaje ha dejado de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colectiva, fruto un trabajo grupal, global y digital. Un marco que puede llevar al docente a descubrir que compartir ideas, saberes, vivencias, prácticas y experiencias e incluso el tiempo de trabajo y de aprendizaje con los compañeros, constituye una forma válida y efectiva de desarrollo profesional y organizativo en el marco de los departamentos universitarios (Bolarín, Moreno y Martín, 2015).

Así, se han ido integrando experiencias docentes innovadoras en las aulas, basadas en metodologías activas y eminentemente prácticas, que otorgan al alumnado el papel protagonista. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje por Problemas, el Flipped-classroom, la Gamificación, el Design Thinking, el Aprendizaje entre iguales o “influencers pedagógicos”, entre muchas estrategias metodológicas, pueden contribuir al desarrollo de las competencias mediante prácticas contextualizadas e integradas. En definitiva, estas metodologías contribuyen a la elaboración de una propuesta educativa que deja espacio a la iniciativa, a la imaginación y a la colaboración más allá de los contenidos curriculares, donde cobra sentido lo que se aprende y también cómo se aprende. Están basadas en metodologías activas y en la evaluación de las competencias y hacen hincapié, concretamente, en dos competencias fundamentales en el ámbito universitario, que son: el trabajo en equipo y la comunicación, por ser competencias que favorecen el engranaje entre la educación superior y los requerimientos del mercado laboral.

En coherencia con lo expuesto, y para contribuir a la mejora de la docencia y los aprendizajes del alumnado comenzó la andadura de este grupo de innovación docente¹, con el diseño y desarrollo de experiencias innovadoras y con un objetivo común: favorecer en el alumnado un rol protagonista en su formación y apoyarnos

¹ Las autoras de este artículo forman parte, junto con otros compañeros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, del grupo de innovación docente EIE-GID de la Universidad de Murcia.

en estrategias metodológicas acordes con “los elementos fundamentales que guían el aprendizaje significativo: la indagación, el sentido, la experimentación, la construcción individual y colectiva de la comprensión, y la inclusión de la equivocación como parte constructiva del proceso de aprendizaje” (Fernández y Pinzón, 2017:45). Pues, como indican Hadman, Micknight y Arfstrom (2013, citado en Flores, Del Arco y Silva, 2018) es así como se empieza a implementar una educación centrada en el aprendizaje y se va dejando atrás la centrada en la enseñanza. En todas las experiencias de innovación que se presentan a continuación se utilizan principios, estrategias y metodologías, “activas” por propiciar situaciones que sitúan al alumnado en una posición diferente a la habitual, facilitando su responsabilidad en el aprendizaje, asumiendo un papel más activo en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de competencias, permitiendo el aprendizaje cooperativo y favoreciendo el vínculo con contextos sociales y profesionales cercanos a su profesión (Fernández March, 2006). Más concretamente, se eligieron las siguientes metodologías que permiten desarrollar estos principios, (por considerarse las más adecuadas para conseguir los objetivos de aprendizaje que se pretendía alcanzar con los estudiantes en cada proyecto):

- *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Permite la activación de conocimientos previos y la posibilidad de generar diálogos dada la necesidad de alcanzar, de manera crítica, soluciones o alternativas a problemas que tienen conexión con la vida real (Núñez-López, Avila-Palet y Olivares-Olivares, 2018). Entre sus beneficios se encuentran: habilidades para el análisis de problemas de manera metódica; habilidades de comunicación asertiva; habilidades para saber gestionar el trabajo cooperativo; desarrollo de la motivación; desarrollo del aprendizaje autodirigido y aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida; entre otras (Escribano y Del Valle, 2008).
- *Flipped-classroom*. Permite a los estudiantes adquirir un mayor protagonismo y responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje (O’Flaherty y Phillips, 2015), dado que, de acuerdo con la estructura de esta estrategia, los estudiantes revisan y estudian el material teórico (elaborado por el profesorado) fuera de clase y se utiliza el tiempo del aula para realizar actividades prácticas relacionadas con ese contenido, ahondar en los conceptos más complejos y trabajar de manera cooperativa con la guía constante del docente. En el proyecto de innovación, además, se desarrolló una adaptación de la estrategia metodológica dado que se implicó a estudiantes del último curso de Grado en la elaboración de los materiales que, posteriormente, estudiantes de primer curso debían tener como material de trabajo. Esto es, un grupo de estudiantes hizo de creadores de contenido.
- *Gamificación*. Se trata de una estrategia de aprendizaje activo con un gran potencial para despertar el interés del estudiante consolidando sus aprendizajes y permitiendo trabajar en grupo y de manera activa en el aula aportando -además- una visión lúdica al proceso de enseñanza - aprendizaje. De acuerdo con Prieto (2020:79), “esta estrategia permite impulsar el compromiso hacia el aprendizaje, optimizando la motivación a través de incentivos como la ganancia de puntos, insignias, clasificaciones o trofeos que pueden activar el compromiso del alumnado logrando un cambio real en su comportamiento”. En el proyecto implementado, se utilizó la herramienta Kahoot, basada en la lógica de los juegos en línea.

- *Aprendizaje entre iguales*. Esta estrategia de aprendizaje cooperativo permite poner en movimiento la capacidad de los estudiantes para ofrecerse ayuda en el aprendizaje de contenidos, para aprender unos de otros y para convertir las aulas en comunidades de aprendizaje, bajo la supervisión del profesor (Durán y Flores, 2015). Se trata de experiencias educativas en las que los estudiantes tienen oportunidades recíprocas de enseñar y aprender y son, por tanto, considerados como expertos que enseñan a otros menos expertos (Damon y Phelps, 1989). En este proyecto, se plantea el aprendizaje entre iguales de manera transversal, integrando diferentes asignaturas de varias titulaciones.

2. Descripción de las experiencias

A continuación, se presentan de forma esquemática las diferentes experiencias realizadas desde el curso 2015/2016 hasta el 2019/2020, en el marco de diferentes proyectos de innovación aprobados en convocatorias públicas de la Universidad de Murcia:

EXPERIENCIAS DESARROLLADAS Y OBJETIVOS

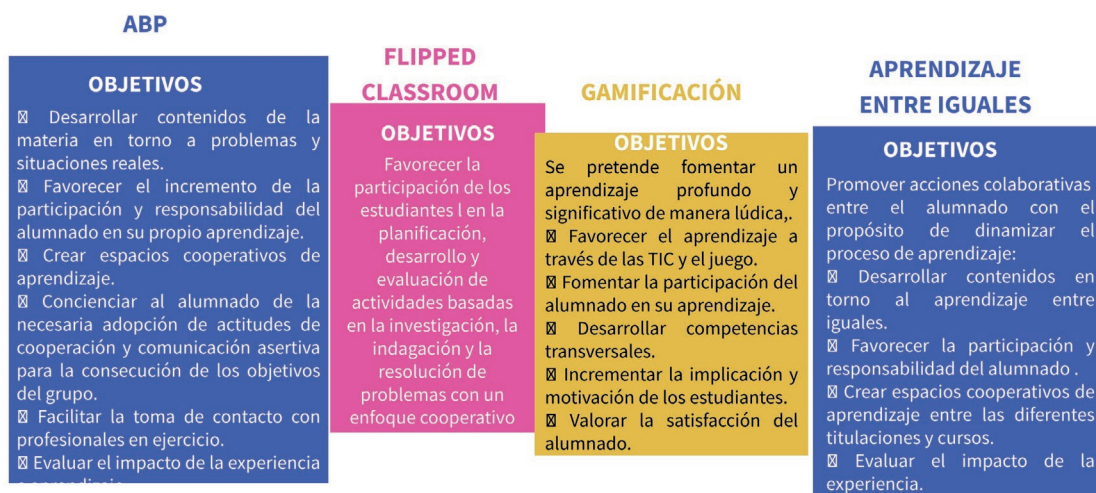


Figura 1. Experiencias de innovación desarrolladas. Elaboración propia.

- ABP como estrategia metodológica para favorecer aprendizajes profundos y relevantes en futuros maestros y pedagogos. Permite la activación de conocimientos previos y la posibilidad de generar diálogos dada la necesidad de alcanzar, de manera crítica, soluciones o alternativas a problemas que tienen conexión con la vida real (Núñez-López, Avila-Palet y Olivares-Olivares, 2018). Entre sus beneficios se encuentran: habilidades para el análisis de problemas de manera metódica; habilidades de comunicación asertiva; habilidades para saber gestionar el trabajo cooperativo; desarrollo de la motivación; desarrollo del aprendizaje autodirigido y aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida; entre otras (Escribano y Del Valle, 2008).
- *Flipped Classroom*. Permite a los estudiantes adquirir un mayor protagonismo y responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje (O’Flaherty y Phillips, 2015), dado que, de acuerdo con la estructura de esta estrategia, los estudiantes revisan y estudian el material teórico (elaborado por el profesorado) fuera de clase y

se utiliza el tiempo del aula para realizar actividades prácticas relacionadas con ese contenido, ahondar en los conceptos más complejos y trabajar de manera cooperativa con la guía constante del docente. En el proyecto de innovación, además, se desarrolló una adaptación de la estrategia metodológica dado que se implicó a estudiantes del último curso de Grado en la elaboración de los materiales que, posteriormente, estudiantes de primer curso debían tener como material de trabajo. Esto es, un grupo de estudiantes hizo de creadores de contenido.

- Gamificación como estrategia de aprendizaje y evaluación en la Educación Superior. Se trata de una estrategia de aprendizaje activo con un gran potencial para despertar el interés del estudiante consolidando sus aprendizajes y permitiendo trabajar en grupo y de manera activa en el aula aportando –además– una visión lúdica al proceso de enseñanza - aprendizaje. De acuerdo con Prieto (2020, p.79), “esta estrategia permite impulsar el compromiso hacia el aprendizaje, optimizando la motivación a través de incentivos como la ganancia de puntos, insignias, clasificaciones o trofeos que pueden activar el compromiso del alumnado logrando un cambio real en su comportamiento”. En el proyecto implementado, se utilizó la herramienta Kahoot, basada en la lógica de los juegos en línea.
- Aprendizaje entre iguales. Esta estrategia de aprendizaje cooperativo permite poner en movimiento la capacidad de los estudiantes para ofrecerse ayuda en el aprendizaje de contenidos, para aprender unos de otros y para convertir las aulas en comunidades de aprendizaje, bajo la supervisión del profesor (Durán y Flores, 2015). Se trata de experiencias educativas en las que los estudiantes tienen oportunidades recíprocas de enseñar y aprender y son, por tanto, considerados como expertos que enseñan a otros menos expertos (Damon y Phelps, 1989). En este proyecto, se plantea el aprendizaje entre iguales de manera transversal, integrando diferentes asignaturas de varias titulaciones.

Las fases seguidas en cada una de las experiencias se esquematizan en la figura 2:



Figura 2. Fases seguidas en las diferentes experiencias. Elaboración propia.

3. Método

3.1. Diseño

Dado el objetivo de la investigación, *reflexionar sobre la implementación de diferentes experiencias de innovación destinadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante estrategias que favorecen la implicación de los estudiantes en procesos de búsqueda, construcción y consolidación del conocimiento a partir de entornos lúdicos y motivadores, desde la perspectiva del alumnado*, se optó por una metodología de investigación no experimental descriptiva, ya que se trata de presentar la percepción del alumnado sobre las experiencias realizadas

3.2. Sujetos

La selección de los sujetos participantes se realizó atendiendo a un muestreo no probabilístico de los denominados de o por conveniencia, dada la accesibilidad y proximidad de los sujetos a esta experiencia quedando conformada, como se puede observar en la tabla por un total de 675 estudiantes distribuido en tres titulaciones:

Tabla 1. Sujetos participantes.

| Experiencia | Titulaciones implicadas | Participantes |
|--|---|---------------|
| Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) | Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria | 75 |
| Flipped-classroom | Grado de Educación Infantil | 70 |
| Gamificación | Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria | 428 |
| Aprendizaje entre iguales | Grado de Educación Primaria y Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales Grado de Infantil y Primaria Grado de Educación Infantil | 102 |

Elaboración propia.

3.3. Instrumentos

Para la recogida de la información se optó por el cuestionario *on line*, estructurado con preguntas cerradas y abiertas, adaptado a cada una de las experiencias realizadas. A nivel general, las preguntas cerradas se organizaron en torno a cuatro grandes bloques: planificación, elaboración de materiales, trabajo en grupo y competencias desarrolladas en cada una de las experiencias. Respecto de las preguntas abiertas se planteaba que el alumnado manifestara su opinión acerca de las fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora de dicha experiencia. Los cuestionarios fueron sometidos al juicio de 4 expertos que valoraron la validez y fiabilidad como criterios de calidad (Robles y Del Carmen, 2015), a través del análisis de la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems. A partir de las propuestas de los jueces se reformularon los cuestionarios en cada una de las experiencias realizadas.

4. Resultados

En este apartado se exponen algunos de los resultados más destacados de los proyectos desarrollados, así como los aspectos comunes y las diferencias que se han hallado. Comenzaremos con la experiencia sobre aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los resultados pusieron de manifiesto una valoración positiva por parte de los estudiantes en cuanto a los beneficios que esta estrategia metodológica proporciona al proceso de aprendizaje. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de estudiantes que han respondido que estaban de acuerdo con los indicadores que permiten sostener esta idea.

Tabla 2. Porcentajes de acuerdo sobre indicadores de la experiencia de ABP.

| | Grado E. Primaria | Grado E. Infantil |
|---|-------------------|-------------------|
| 1-Desarrollo de competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes | 77,5% | 82,9% |
| 2-Una forma de comprender mejor los conocimientos | 65% | 68,6% |
| 3-Una manera de facilitar la preparación de los exámenes | 57,5% | 48,6% |
| 4-Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas | 62,5% | 74,3% |
| 5-Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje | 62,5% | 80% |
| 6-Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes | 85% | 72,12% |
| 7-Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma | 75% | 88,6% |

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes manifestaron, con valoraciones muy positivas (con más del 70% de acuerdo), que la experiencia de aprendizaje basado en problemas (que supuso también trabajar cooperativamente) les permitió desarrollar competencias sociales, presentar ideas ante los demás y llegar a acuerdos ante diversas opiniones. También afirman que favoreció el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información, la investigación y el aprendizaje autónomo. Sin embargo, existe un acuerdo menor en considerar que facilita la preparación de los exámenes, donde la mitad de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil no están de acuerdo con esta afirmación.

Además, se incorporó al cuestionario una pregunta abierta en la que se solicitó a los estudiantes que informaran de las debilidades y fortalezas que extrajeron de la experiencia. Entre las debilidades más nombradas se encontraron las siguientes: 1) al inicio se sienten perdidos al no saber cómo iniciar la resolución del problema, 2) encuentran algunos problemas para organizar el trabajo cooperativo, 3) tienen dificultad para identificar como plausibles diversas soluciones a un mismo problema.

Entre las fortalezas encontradas por los estudiantes se pueden destacar las siguientes: 1) sienten mayor interés y motivación ante estas tareas, 2) aprenden a trabajar cooperativamente y de manera coordinada para resolver los problemas planteados, 3) facilita la comprensión de los contenidos porque los trabajan desde diferentes puntos de vista.

En cuanto a la experiencia de *Flipped Classroom* se puede señalar que, de manera global, los resultados han revelado una valoración muy positiva por parte de

los estudiantes tanto del desarrollo de la experiencia como de la propia estrategia metodológica, con porcentajes de estudiantes que marcan la opción de acuerdo que superan el 80% en todos los ítems (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes de acuerdo sobre indicadores de la experiencia de *Flipped Classroom*.

| | Grado E. Infantil |
|---|-------------------|
| 1-Los videos y las lecturas me han servido para profundizar en el contenido | 88,6% |
| 2-Los vídeos me han parecido motivadores y útiles para comprender los contenidos | 84,3% |
| 3-Me ha gustado la posibilidad de ver vídeos y leer textos en vez de tener una clase tradicional de los contenidos de la asignatura | 92,9% |
| 4-El uso de vídeos y de los textos me ha permitido aprender el material de estudio más eficazmente | 88,6% |
| 5-Me ha parecido adecuado realizar actividades de resolución de problemas en las clases presenciales | 97,1% |
| 6-He aprendido más con la “clase invertida” (vídeos, lecturas cortas y actividades en clase) en comparación con el método tradicional (exposición del profesor) | 81,4% |
| 7-El trabajo en grupo ha facilitado el aprendizaje y la realización de la práctica | 91,4% |
| 8-Con la resolución de dudas por parte del docente en las sesiones presenciales ha sido suficiente | 91,4% |
| 9-Se ha desarrollado un clima favorable de aprendizaje en clase | 95,7% |
| 10-Considero que ha sido una experiencia de aprendizaje muy positiva | 92,9% |
| 11-El planteamiento de estrategias de este tipo lo considero necesario para el aprendizaje en el Grado | 90,0% |

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes consideraron la utilización de vídeos (en este caso creados por sus compañeros de 4º curso de Educación Infantil) como un recurso motivador y útil para estudiar los contenidos propios de la asignatura. Además, valoraron como muy positiva esta estrategia para aprender a trabajar en grupo y para la resolución de problemas en las clases presenciales. Consideraron también adecuada la guía del profesor en las clases presenciales y el clima que se desarrolló durante las mismas.

Aunque, como se ha podido comprobar, los estudiantes tuvieron una valoración muy positiva de la experiencia, también se detectaron algunas debilidades en las preguntas abiertas del cuestionario. Las más nombradas fueron las siguientes: a) las horas presenciales de clase no siempre eran suficientes para trabajar las actividades planteadas, b) algunos compañeros del grupo no se responsabilizaban de traer los vídeos o los textos trabajados de casa, c) algunos vídeos no tenían la calidad adecuada y tenían ciertos problemas a la hora de comprenderlos.

Por otra parte, en cuanto a la experiencia de gamificación, tal y como se puede observar en la tabla 4, los estudiantes participantes en esta experiencia han valorado de manera muy positiva (con porcentajes muy elevados) la metodología de gamificación seguida.

Tabla 4. Porcentajes de acuerdo sobre indicadores de la experiencia de Gamificación.

| La experiencia ha favorecido | Grado E. Primaria | Grado E. Infantil |
|---|-------------------|-------------------|
| 1-La capacidad para aplicar el conocimiento en la resolución de problemas | 96,7% | 95,3% |
| 2-La capacidad para aportar información y diferentes ideas al grupo | 91,4% | 98,5% |
| 3-El desarrollo y creación de nueva información | 94,3% | 96% |
| 4-La participación de los alumnos en la clase | 99,4% | 100% |
| 5-La iniciativa de los alumnos | 95,4% | 96,9% |
| 6-La comunicación entre el profesorado y los estudiantes | 97,2% | 92,1% |
| 8-Mejora los aprendizajes en el nivel universitario | 94,9% | 98,5% |
| 9-Fomenta un mayor manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura | 93,2% | 98,5% |
| 10-Les permite obtener un feedback inmediato sobre el proceso de comprensión de los contenidos. | 95% | 90,7% |

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, el alumnado de ambos Grados corrobora que la puesta en práctica y desarrollo de la experiencia de gamificación ha servido para aumentar su iniciativa e interés por estudiar la materia, ha mejorado la participación y comunicación entre profesorado y estudiantes, les ha ayudado a asumir responsabilidades y ha favorecido el manejo y comprensión de contenidos, así como su capacidad para aplicar e incluso generar nuevos conocimientos. Los estudiantes sienten que tras la vivencia de la gamificación han asumido la responsabilidad de su aprendizaje, lo que permite mejorar los aprendizajes en las aulas universitarias, favoreciendo el trabajo individual y grupo.

En consecuencia, se considera que los objetivos pretendidos en este proyecto se han alcanzado, al haber comprobado la satisfacción del alumnado respecto a su participación en la experiencia desarrollada y conseguir fomentar la participación del alumnado en su aprendizaje, favorecer este aprendizaje a través de las TIC y el juego, desarrollando competencias transversales de las titulaciones de Maestro como son la capacidad para trabajar en equipo, la iniciativa y responsabilidad, el dominio de conocimientos disciplinares y su aplicación a nuevos problemas o la capacidad de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar. Todo ello en relación al objetivo principal perseguido en este proyecto de Innovación: incrementar la implicación y motivación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir un aprendizaje significativo.

Finalmente, en cuanto a los resultados de la experiencia de aprendizaje entre iguales, se puede afirmar que el alumnado participante en esta experiencia valora de manera muy positiva el aprendizaje de contenidos didácticos vinculados en las asignaturas del Grado, porcentajes de acuerdo que superan el 90% en todos los ítems que a continuación se presentan (Tabla 5).

Tabla 5. Porcentajes de acuerdo sobre indicadores de la experiencia de Aprendizaje entre iguales.

| Programación Conjunta de las Enseñanzas Oficiales de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria-Grado en Educación Primaria | |
|---|------|
| 1-Las interacciones entre el estudiante tutor y el alumnado son realmente efectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje | 100% |
| 2-La metodología seguida me ha facilitado el aprendizaje del contenido | 98% |
| 3-El estudiante tutor genera un clima de confianza que facilita al alumnado preguntar dudas, plantear problemas y equivocarse sin temor | 96% |
| 4-Entender a otro estudiante es más sencillo porque utilizar un lenguaje similar al mío | 94% |
| 5-Aprendes mejor el contenido de la asignatura | 92% |
| 6-Se ha promovido un aprendizaje mayor que con una metodología tradicional | 90% |
| 7-La experiencia de aprendizaje ha sido positiva | 99% |
| 8-El planteamiento de estrategias de este tipo lo considero necesario para el aprendizaje en este Grado | 92% |
| 9-En general, la satisfacción global con la experiencia es alta | 96% |

Fuente: Elaboración propia.

Resulta llamativa la respuesta unánime del alumnado participante ante la cuestión planteada acerca de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje entre iguales. Este dato se interpreta con mayor firmeza en la consideración de la creación del clima de confianza que el “compañero-tutor” genera en el aula, así como utilización de un mismo lenguaje. En ambos datos reside básicamente la importancia de esta experiencia, el alumnado-tutor actúa como “influencer” educativo ante sus compañeros y, éstos le otorgan ese reconocimiento y lo valoran. Es necesario destacar también la valoración positiva de la estrategia para fomentar la resolución de dudas y para facilitar el aprendizaje del contenido, en esta línea un alumno comenta lo siguiente “el temario que dimos durante esta experiencia lo entendimos mejor todos que si lo explica la profesora, porque las dudas que tuvimos las habían tenido ellos antes”.

Si se analizan comparativamente los datos de las cuatro experiencias implementadas (Figuras 3 a 6), se puede comprobar como progresivamente se alcanzan mejores resultados en las valoraciones de los estudiantes. Si bien no dudamos que esto es mérito de la metodología desarrollada en cada experiencia, también creemos que la experiencia acumulada por el grupo docente a la hora de plantear las innovaciones, trabajar colegiadamente para organizar tareas y diseñar materiales o facilitar interacciones positivas entre estudiantes y entre docentes y estudiantes ha influido notablemente en estos resultados.

Respecto a los aspectos comunes, en todos los proyectos se han obtenido valoraciones muy positivas por parte de los estudiantes participantes. Más concretamente, el alumnado coincide en destacar que trabajar los contenidos con estas estrategias metodológicas ha sido muy conveniente y remarcan que las actividades propuestas en las distintas experiencias también han sido acertadas. Un aspecto que ha sido identificado como favorable en todas las experiencias de innovación es la mejora de la capacidad de trabajo en equipo y los procesos de comunicación entre los propios estudiantes. Asimismo, reconocen que se ha favorecido en ellos la capacidad de aplicar el conocimiento aprendido a la resolución de problemas o casos prácticos.

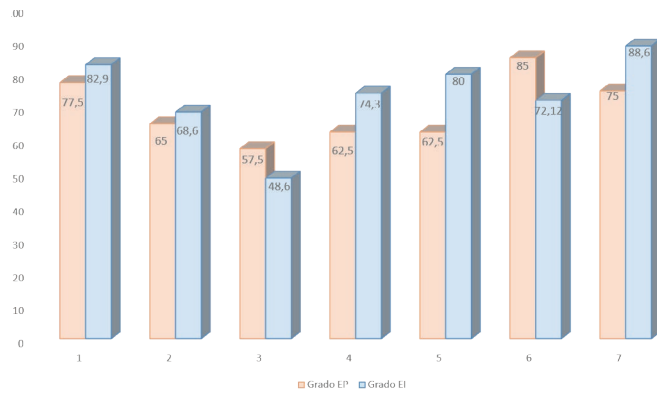


Figura 3. Resultados ABP.

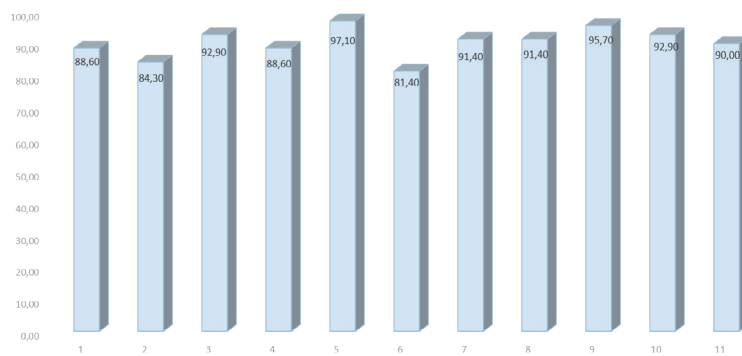


Figura 4. Resultados Flipped Classroom

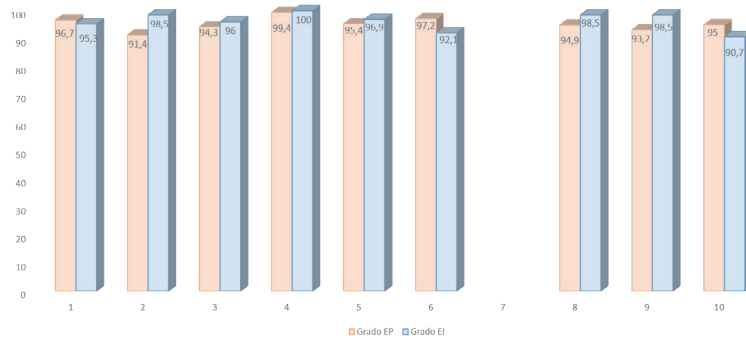


Figura 5. Resultados Gamificación.

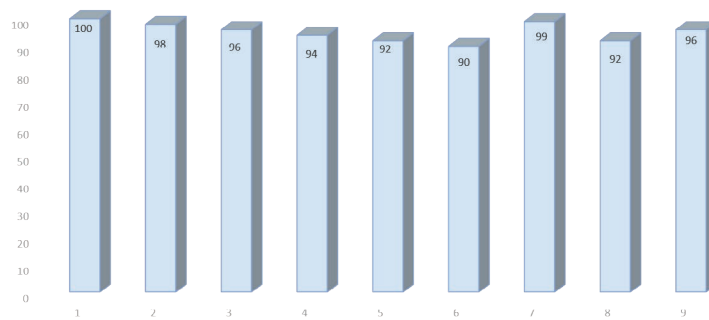


Figura 6. Resultados Aprendizaje entre iguales.

Cabe señalar también que el alumnado considera que estas metodologías son más adecuadas que las tradicionales clases magistrales para conseguir aprendizajes más profundos y de calidad. Sin embargo, creen que algunas estrategias como ABP o *Flipped Classroom* requieren mucho más trabajo, esfuerzo y dedicación por parte de los estudiantes a lo largo de todo el cuatrimestre.

Como es evidente, cada experiencia innovadora ha favorecido en ellos competencias específicas asociadas a la asignatura en la que se llevó a cabo. Pero, además, les ha permitido desarrollar, de acuerdo con los estudiantes, unas capacidades y competencias generales y transversales que, como se ha comentado en la justificación de este trabajo, les serán demandadas en su ámbito profesional. Por citar algunas de ellas, en la experiencia de ABP, los estudiantes consideran que se desarrollaron procesos de comunicación asertiva y de aprendizaje autodirigido, así como actitudes positivas para el trabajo en cooperativo en el aula. En el caso de la experiencia *Flipped Classroom*, los estudiantes remarcan haber desarrollado competencias como: conocer y analizar la práctica profesional, tomar decisiones para solucionar problemas, mejorar la autonomía en el aprendizaje y aumentar la capacidad de comunicación personal. Mientras que con la experiencia de Gamificación aumentaron sus capacidades intelectuales, la comunicación con el docente (recibiendo retroalimentación de este), se favoreció el aprendizaje cooperativo y se mejoraron sus habilidades sociales y personales, fomentando su motivación e implicación en la asignatura. Finalmente, del proyecto de aprendizaje entre iguales, los estudiantes destacan el fomento del trabajo cooperativo, afirman que han desarrollado habilidades sociales y de comunicación interpersonal y se han responsabilizado de su propio aprendizaje y del aprendizaje de sus iguales.

Como oportunidades que ofrecen las experiencias de innovación desarrolladas, se puede resaltar la necesaria actuación colegiada y continuada por parte del profesorado implicado en cada uno de los proyectos, dado que ha permitido y favorecido la implementación de procesos duraderos de coordinación docente y de trabajo cooperativo desde el año 2015 hasta la actualidad, buscando siempre la mejora.

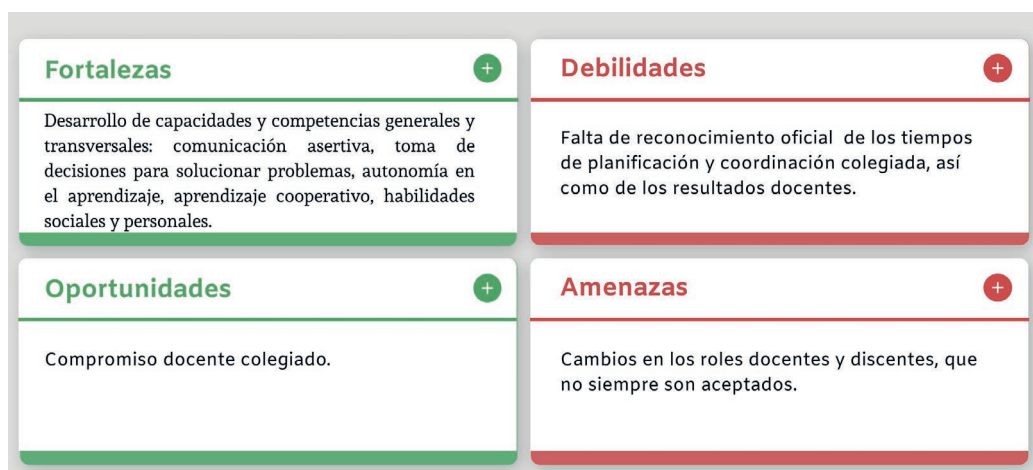


Figura 3. Análisis DAFO. Elaboración propia.

No obstante, también se deben indicar algunas debilidades y amenazas que se han comprobado en los resultados de estas experiencias. Así, como amenazas se ha de destacar que los cambios exigidos en los roles docentes y discentes para poder desarrollar

estas experiencias metodológicas no siempre son aceptados o bien recibidos por los actores educativos. A esto se le añade que no se cuenta en la actualidad con estrategias organizativas que favorezcan la generalización de una planificación colegiada por parte del profesorado universitario, la coordinación intradepartamental e interdepartamental, ni mecanismos para reconocer oficialmente el compromiso docente por parte de sus profesores, lo que consideramos las principales debilidades para la generalización de estas experiencias.

5. Discusión y Conclusiones

Tal y como se ha recogido a lo largo de este trabajo, se considera que un profesorado comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes debe reflexionar sobre su propia práctica e ir en busca de la mejora, de acciones innovadoras, aunque esto conlleve cambios importantes en su modo de proceder, asumiendo que las innovaciones educativas pretenden alterar ideas, concepciones y prácticas con la finalidad de renovar el sistema educativo (González y Escudero, 1987), y su puesta en práctica debe contemplar un plus de calidad en las organizaciones, otorgándoles la capacidad para mejorar no solo el proceso o producto sino también de generar un cambio real en ellas (Gros y Lara, 2009).

En este sentido, la innovación educativa se concibe como un proceso que implica un cambio en el rol docente y en el rol del estudiante y, por tanto, un cambio en el *cómo enseñar y aprender*. La enseñanza tiende a buscar un alumnado activo y participativo, colaborativo y constructor de su propio conocimiento y el docente es el encargado de proporcionar el ambiente que posibilite ese aprendizaje en las aulas universitarias. Para ello, y así se contemplaban en los proyectos piloto de innovación promovidos antes del inicio del Espacio Europeo de Educación Superior, el inicio, diseño e implementación de cualquier experiencia conlleva una reflexión sobre qué es lo que se quiere conseguir (qué objetivos y finalidades se persiguen), siendo esta reflexión la que da sentido a los formatos que pueden llevarse a cabo para alcanzarlo.

Como se ha presentado el grupo de innovación al que pertenece este profesorado ha estado preocupado por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, buscando diversas estrategias metodológicas, modificando el rol docente y del alumno con la finalidad de que estos se implicasen en su proceso de aprendizaje, estuviesen motivados, tuvieran un papel activo y aprendiesen de manera lúdica. Se podría situar sin duda en un enfoque de innovación educativa reflexiva, que pretende alcanzar un compromiso institucional, desde la “autonomía y desarrollo de cambios e innovaciones flexibles por las instituciones educativas” (Escudero y Martínez, 2020, p. 21).

En definitiva, estas experiencias suponen un compromiso docente para contribuir a una educación de calidad, innovadora y adaptada a nuestro tiempo, donde se busca “el sentido de lo que hace, su pertinencia a situaciones, temas y sujetos involucrados, el grado en el que procede sostener lo que sea valioso y alterar lo que fuere necesario. Sus iniciativas innovadoras no toman en consideración exclusivamente el afán de hacer cosas nuevas, sino la búsqueda de coherencia entre metodologías y fines, pues recíprocamente se influyen, entre contenidos y aprendizajes, tanto importa lo que se aprende cuanto el cómo se aprende” (Escudero y Martínez, 2020, p. 23).

Como Torrego y Ruiz (2011) manifiestan “los cambios necesarios en la docencia no son posibles sin la acción coordinada del equipo docente implicado” (p.3). Aunque se ha procurado, y consideramos que, conseguido esa mayor participación, creemos que todavía no tenemos las estructuras organizativas adecuadas para poder desarrollar con éxito estrategias activas en la universidad, en el contexto organizativo universitario hay poco lugar para el trabajo en equipo o la actividad conjunta (Hernández, 2011). No obstante, estas experiencias han permitido aprender con y de ellas, de sus ventajas y limitaciones, y entender como necesaria su generalización al conjunto de los profesionales que intervienen en la formación de futuros maestros. En la medida en que esta colaboración sea vista como algo necesario, fomentada desde las políticas institucionales y contando con el reconocimiento de la mejora de los resultados por parte de los implicados (docentes y estudiantes) se avanzará en la dirección correcta.

6. Referencias bibliográficas

- Bolarín, M.J. y Moreno, M.A. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 319- 332.
- Bolarín, M.J., Moreno, M.A. y Martín, C. (2015). De la coordinación a la interdisciplinariedad; voces del alumnado. *Revista de docencia e investigación*, 20, 105-123.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)
- Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de Tutoría entre Iguales en Universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Escribano, A. y Del Valle, Á. (2008). *Aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2020). Innovación educativa y Espacio Europeo de Educación Superior. En F. Trillo (Coord.), *Repensando la Educación Superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 15-38). Madrid: Narcea.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández, A.M. y Pinzón, G. (2017). ¿De qué debemos desprendernos para cambiar la educación? En A. Forés y E. Subías (Coords.), *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp.41-56). Barcelona: Octaedro.
- Flores, O., del Arco, I. y Silva, P. (2018). Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales. En S. Carrasco e I. de Corral (coords.), *Docencia universitaria e innovación. Evolución y retos a través de los CIDUI* (pp. 563-72). Barcelona, España: Octaedro.

- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humánitas.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. <https://doi.org/10.35362/rie490681>
- Hadman, N., McKnight, P., Mcnight y Arfstrom, K. (2013). A review flipped learning. In Flipped learning Network: 3-20. Recuperado de https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Francia. UNESCO.
- Núñez-López, S., Avila-Palet, J.E. y Olivares-Olivares, S.L. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(23), 84-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.249>
- O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and HigherEducation*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Palmer, A., Montañó J.J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Paricio Royo, J., Fernández March, A. y Fernández Fernández, I. (2019). Marco de desarrollo académico docente. Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación. Bilbao, España: REDU.
- Prieto, J.M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Robles Garrote, P. y Del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16.
- Torrego Egido, L. y Ruiz Esteban, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31-40.