



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios

Beatriz Peña-Acuña

Universidad de Huelva

beatriz.pa@dfilo.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0951-795X>

Recibido: 12 de enero de 2015 / Aceptado: 15 de febrero de 2015 (a rellenar por la revista)

Resumen

El objetivo de esta indagación evaluativa es averiguar cuatro aspectos de una intervención con alumnado universitario de Educación, a saber: qué metodologías activas y qué paradigmas les han gustado, qué prácticas les han gustado y qué otras actividades les hubiera gustado haber hecho y, por último, qué clima del aula habían percibido. En la intervención, el profesorado utilizó las herramientas del diario de notas y entrevistas continuas a informantes claves de la observación participante para averiguar estos aspectos y diseñar la herramienta cuantitativa, un cuestionario en el que participó la muestra compuesta por 112 estudiantes. Los resultados subrayan el trabajo en equipo, inteligencia emocional, inteligencias múltiples y aprendizaje por proyectos. Asimismo, destacaron tres actividades en las que ellos eran protagonistas de su propio aprendizaje y una visita de un escritor. Respecto a prácticas deseadas, los resultados no son significativos, aunque despunta la gamificación. En cuanto al clima del aula, estos subrayaron que era emocionalmente bueno, con aceptación social, sentido del humor y combinado con una evaluación positiva del profesor y los compañeros, con los que trabajaron cómodamente.

Palabras clave: evaluación didáctica, metodologías activas; paradigmas; prácticas; clima del aula; estilos de aprendizaje

[en] Evaluation inquiry of an intervention with active methodologies for university students

Abstract

The objective of this evaluative inquiry is to find out four aspects of an intervention with university students of Education, namely: what active methodologies and what paradigms they liked, what practices they liked and what other activities they would have liked to have done and, finally, what climate of the classroom they had perceived. In the intervention, the teacher used the tools of the journal of notes and continuous interviews with key informants of the participant observation to

find out these aspects and design the quantitative tool, a questionnaire in which the sample composed of 112 students participated. The results highlight teamwork, emotional intelligence, multiple intelligences, and project-based learning. They also highlighted three activities in which they were protagonists of their own learning and a visit from a writer. Regarding desired practices, the results are not significant, although gamification stands out. Regarding the classroom climate, they stressed that it was emotionally good, with social acceptance, with sense of humor and among a positive evaluation from the teacher and classmates, with whom they worked comfortably.

Key words: teaching research; active methodologies; paradigms; practices; classroom climate; learning styles

Sumario: 1. Introducción 1.1. Las metodologías activas 1.2. Los paradigmas pedagógicos. 1.3. Las prácticas 1.4. El clima del aula 2. Material y métodos 2.1. Participantes 2.2. Evaluación de una intervención docente 2.3. Procedimiento y fases de investigación 3. Resultados 3.1. Metodologías activas, paradigmas y talleres 3.2. Tipos de prácticas preferentes 3.3. Prácticas deseadas 3.4. Estimación del clima del aula 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias

1. Introducción

Se encuentran intervenciones evaluadas en educación superior (Nikleva, 2013; Urbano y González, 2013; Rodríguez y Nadal, 2021; Singer et al 2021; García et al, 2021) con metodologías activas y paradigmas pedagógicos más recientes para aportar datos científicos de la eficacia de estos. En la misma línea la práctica reflexiva según Domingo (2014) se define como:

La Práctica reflexiva (PR) es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (p.7).

De este modo, los docentes universitarios pueden adecuar cada vez más las programaciones prácticas al alumnado que llega en cada promoción. Incluso el profesorado puede buscar cierta combinación de estrategias docentes saliendo de una única metodología activa hasta tejer estas junto con técnicas y prácticas de manera que la programación adquiera cierta complejidad y riqueza didáctica.

Además, a todos estos factores mencionados con anterioridad, contribuye que en el panorama educativo reciente los modelos pedagógicos en la enseñanza de la Lengua han cambiado mucho recientemente (Sánchez-Verdejo, 2021). Se puede añadir a este contexto genérico formativo la adquisición de habilidades socioemocionales y la competencia digital.

En este apartado de marco teórico se desglosarán a continuación los conceptos incluidos en la intervención didáctica que han sido estimados por el alumnado, a saber, las metodologías activas, los paradigmas pedagógicos, las prácticas y el clima del aula.

1.1. Las metodologías activas

La educación española se encuentra en todos los niveles en un estado de tránsito del modelo tradicional versus modelo de innovación a través de las metodologías docentes activas en un marco tecnológico con el objetivo de que el alumnado sea protagonista del propio aprendizaje y alcance competencias clave. En el caso de los alumnos universitarios deben conseguir competencias generales y competencias específicas. En esta asignatura ubicada dentro la guía (Anónimo, 2021), en concreto, están programadas estas seis competencias generales siguientes:

Tabla 1.

Competencias generales

Competencia general adquirida de forma individual (p.2)	Competencia general adquirida de forma social
Trabajar de forma autónoma con iniciativa (p.2)	Trabajar de forma colaborativa

Aprender a aprender (p.2)	Capacidad para trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas, tanto de forma conjunta como individual
Capacidad crítica y creativa en el análisis, planificación y realización de tareas, como fruto de un pensamiento flexible y divergente (p.2)	
Capacidad de análisis y de autoevaluación tanto del propio trabajo como del trabajo en grupo (p.2)	

Fuente: elaboración propia

De estas competencias enumeradas, surgidas en la guía de la asignatura, Alonso y Gallego (2010) clasifican, a su vez, todas estas anteriores competencias, con relación a los estilos de aprendizaje. Además, estos autores también incluyen otras competencias que asimismo fueron contempladas en la programación de la intervención como es la motivación, la capacidad de comunicación oral/escrita, el pensamiento crítico y la creatividad.

La legislación española de metodologías activas en un marco tecnológico promoviendo competencias es coherente con el siguiente marco europeo del *Cluster 2* perteneciente al marco Horizonte Europa durante el periodo 2021-2027. En un nivel nacional español se encuentra legislado por una Ley orgánica 3/2020. A nivel autonómico se aplica a través de la emisión de Orden que lleva a cabo una concreción mayor de la aplicación de esta ley nacional. Existen muchos proyectos de innovación al respecto en las universidades financiados por planes propios.

El trabajo en equipo se puede desarrollar de forma colaborativa y cooperativa (Johnson et al, 1999). En la intervención explicamos elementos básicos de cómo se trabajaba mediante el trabajo cooperativo como es la empatía, la participación democrática y el asertividad. Con esta metodología se pretende desarrollar dos competencias generales, precisamente la de trabajo colaborativo y cooperativo.

El trabajo por proyectos (o ABP) es una estrategia de corte constructivista que permite el trabajo en equipo. En este método los alumnos desarrollan soluciones y productos propios (Cruz et al, 2021). La tarea del discente (Cyruilies y Shamme, 2021) es proyectar el proceso adecuado al nivel y guiar a los alumnos si lo precisan. Entre los elementos que desarrolla, destacamos la autonomía, la motivación intrínseca en la que se buscan soluciones creativas y flexibles (Hennesey y Mueller, 2020) que debe adquirir el alumno. Este método además refuerza el autoconcepto de que el discente sea capaz de lograr objetivos (Iwamoto, 2013) que se proponga.

La clase invertida (aula invertida o *flipped classroom*) engloba un concepto amplio en el que se invierte el proceso de enseñanza-aprendizaje por el que el alumno asimila los conocimientos previamente mediante recursos (audiovisuales, escritos, etc.) y luego asiste al aula para realizar prácticas, ampliar los conocimientos, resolver dudas, etc. con metodologías activas. Sánchez (2017) concluye en una investigación evaluativa de esta metodología que otorga más participación al alumnado universitario, que permite acceder a contenidos didácticos mediante una forma más accesible, que obtienen información según la necesidad, de modo que se adapta mejor al ritmo propio de aprendizaje. Por tanto, el trabajo en el aula es más eficaz percibiendo mejoría en cuanto al aprendizaje y comprensión de contenidos.

Bruner (1966) concibe el aprendizaje por descubrimiento para lograr el aprendizaje por experiencia propia, de esta forma se puede considerar que se trata de un aprendizaje significativo (Ausubel et al, 1990). Según concluyen Eleizalde et al (2010) en la indagación evaluativa de una intervención con una metodología por descubrimiento con universitarios:

Las estrategias de aprendizaje por descubrimiento permiten a los estudiantes de educación superior la posibilidad de relacionar contenidos teóricos y eventos prácticos de un mismo tópico favoreciendo además una mejor organización del trabajo y eficacia en los resultados de las actividades realizadas (p.187).

1.2. Los paradigmas pedagógicos

De forma trasversal en estos casos se trabajaron de forma aplicada el paradigma de la inteligencia emocional según el modelo de Daniel Goleman (1995) y las inteligencias múltiples Howard Gardner (1986).

En cuanto a la inteligencia emocional, se les instruye a los alumnos acerca de las cinco emociones básicas. Asimismo, se les introduce en las fases de la inteligencia emocional (Goleman, 1995): primero, conciencia de esta dimensión de uno mismo, segundo, identificación de las emociones para saber qué se siente y por qué, tercero, gestionar las emociones. Se puede aprovechar cualquier suceso en el aula para identificar y participar grupalmente para dar una solución para regular esa emoción. Con posterioridad a esta intervención, la Orden de la Consejería de Educación de la autonomía andaluza (2021) señala la educación emocional como un contenido trasversal para Educación Primaria.

En relación a las inteligencias múltiples (Gardner, 1986), se tuvo en cuenta las ocho inteligencias múltiples, así como indicios para identificarlas en los niños, a saber: inteligencia interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-kinestésica, espacial y naturalista.

El desarrollo cognitivo a través de la crítica constructiva se realiza entre pares con la mediación del profesor. Este se encuentra en la fase de análisis y sobre todo evaluación según el paradigma de *High Order Thinking Skills* en las que se desarrollan las dimensiones del conocimiento conceptual, procesual y metacognitivo (Anderson et al, 2001; Kemendikbud, 2018). Otros autores como García et al (2013) son favorables al debate y a la didáctica interactiva en el área de la Lengua y la Literatura desde la que se fomenta la competencia discursiva en un clima afectivo-cognitivo favorable. También se tiene en cuenta la motivación a través del refuerzo positivo a partir de la modelo de comportamiento conductista según Skinner (1975).

1.3. Las prácticas

Ramos (2007) argumenta que los géneros literarios son la base de la formación literaria. Además, se puede partir de cada uno de estos géneros (poesía, relato y dramatización) con un texto experimentando acerca de este para que los alumnos aprendan a diseñar actividades para promoción de la competencia comunicativa. El taller es una estrategia de tipo práctico en el que los alumnos aprenden de forma vivencial y deductiva los contenidos. El taller de escucha activa se plantea observando el lenguaje corporal en los tres elementos kinestésicos, paralingüísticos y proxémicos del compañero. Este permite que los alumnos sean más conscientes de este aspecto comunicativo (Cardoso y Aragonés, 2015). Si cabe, descubren la observación del lenguaje corporal como una herramienta para comprender mejor los mensajes.

Las dinámicas provocan tanto participación individual como grupal a través de un aprendizaje informal dentro de un marco formal universitario. Estas favorecen el aprendizaje (Andueza, 2007) precisamente por la vivencia grupal (Acevedo, 1991). La dinámica promueve la adquisición de diferentes roles (Goffman, 1981). En concreto la dinámica del desfile de moda (*cat walking*) promueve el empoderamiento (Tellez et al, 2016) con cabida a promover la inclusión en Educación Primaria. Otra dinámica consiste en la introducción a los bailes de salón en pareja que también se programa para niños con diversidad (Rossi-Andión y Van Muster, 2021). Se trata de que el alumnado observe el lenguaje corporal, la distancia por respeto que se establece con el otro en la proxémica y además que escuchen activamente las intenciones de incoar el movimiento del otro par.

1.4. El clima del aula

El clima del aula universitaria se trata de un concepto educativo holístico, complejo, que engloba distintas variables. Estas no sólo son materiales con respecto a la disposición espacial, sino también inmateriales en la relación a las que emergen de la interacción entre actores según Ríos et al (2010, p.107) “sería necesario estudiar de qué manera la metodología, la evaluación del aprendizaje, la relación profesor-estudiante y las relaciones entre los estudiantes inciden en el tipo de ambiente social generado al interior del aula universitaria”.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

La muestra correspondía a dos grupos de estudiantes universitarios durante el curso académico 2018-2019. Los participantes de este cuestionario intervinieron de forma aleatoria y voluntaria. En la encuesta cuantitativa de tipo no experimental participaron un total de 112 estudiantes universitarios de UHU de Grado de Educación Primaria. Sin embargo, la muestra completa de alumnos matriculados era un total de 141 estudiantes que formaron estos dos grupos y que estudiaron la asignatura Didáctica de Lengua en segundo curso. Por tanto, la participación de la muestra es representativa, con un 79,4% de los alumnos matriculados de segundo curso. En cuanto al sexo, se recogió que en esta muestra el 65 por ciento de la muestra eran mujeres, el 35% hombres. En relación a la edad de los estudiantes universitarios de forma descendente predominó la representación de alumnado de 21 años (un 69,6%) y en segundo lugar por los de 22 años (24%) (cuadro 3).

Tabla 3.

Edad de los participantes

Edad	21 años	22 años	23 años	38 años	42 años
Participantes	78	24	8	1	1
Porcentaje	69,6%	21,4%	7,1%	0,8%	0,8

Fuente: elaboración propia

2.2. Evaluación de una intervención docente

Esta investigación evalúa la práctica docente que se plantea a raíz de una intervención en el nivel universitario en el que pretendía que el discente fuera el protagonista del propio aprendizaje gracias a las metodologías activas, idónea debido a las competencias, así como para solventar las dificultades o deficiencias de los estudiantes que se observaron. Esta intervención se plantea en la asignatura de *Didáctica de la Lengua* a dos grupos de estudiantes universitarios de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Huelva (España). Esta es una asignatura obligatoria que se considera relevante en el plan de estudios por la proyección profesional de sus contenidos. Se tuvo en cuenta que el trabajo en el aula para los alumnos universitarios se proyectara de forma indirecta, a su vez, hacia los niños. Como consecuencia, se trabajaron de modo directo con los estudiantes otros conceptos y paradigmas para trabajar temas transversales como son los dos componentes básicos de la personalidad: la autoestima y el autoconocimiento.

Se parte de una postura metodológica de práctica reflexiva (Domingo, 2014) en la que se observa y con posterioridad se aplica una investigación evaluativa de la praxis docente, en la que se preparan actividades para el alumnado en las prácticas combinadas con los contenidos teóricos para que se acostumbren a experimentar primero ellos y reflexionen sobre lo que consideran es más adecuado para su práctica docente futura. Las técnicas que se combinaron, consistieron en tres prácticas de diseño acerca de los tres géneros literarios (poesía, relato y drama), un taller, tres dinámicas, tres exposiciones orales de trabajos propios en equipo, una representación dramática en equipo y una visita externa de un escritor.

La investigación evaluativa acerca de metodologías activas, paradigmas, prácticas y clima del aula se ha evaluado primero cualitativamente a través de la observación participante, a través de un diario de notas, así como entrevistas con informantes clave entre los estudiantes. Si cabe, se ha complementado después con una investigación cuantitativa no experimental de tipo transversal. De esta manera, con esta información científica el profesorado progresa y la innovación didáctica continúa.

En consecuencia, en esta indagación evaluativa se ha tenido en cuenta una metodología científica de carácter mixto. Se parte de una observación participante anterior para diseñar un cuestionario de múltiple respuesta. Por lo tanto, a través de la investigación-acción, que se basa en la acción (Dickens y Watkins, 1999), cada año esta docente tiene en cuenta para programar el siguiente curso parte de lo que ha investigado el año anterior en el curso previo. Luego el resultado de esta investigación es acumulativo y parte de un estudio de casos.

2.3. Procedimiento y fases de investigación

En una primera fase de la investigación, se diseñó el cuestionario de múltiple respuesta con cuatro preguntas y 49 ítems teniendo en cuenta la observación participante de estos dos grupos instrumentales de caso (Stake, 1995) durante las prácticas. Se recogieron las ideas y sugerencias de los alumnos en un diario de notas en el que se anotaba dos veces por semana por parte de la docente. También se tuvo en cuenta las entrevistas continuas a dos informantes clave. Gracias a estas herramientas, con posterioridad, se compuso el cuestionario de respuesta múltiple *ad hoc* en la que se realiza una recogida de datos en un momento único. Además, este test de preguntas de respuesta múltiple fue revisado por un comité de siete expertos una vez se les contextualizó. En una tercera fase, se trasladó y compuso este mismo cuestionario en Google formularios para la recogida de la información con acceso online a partir de un enlace alojado en el campus virtual (Moodle) de esta asignatura.

Los objetivos de investigación consistieron en averiguar cuatro aspectos:

1. Qué prácticas de aprendizaje les había gustado a los alumnos
2. Qué metodologías docentes, paradigmas y prácticas que se han aplicado en esta intervención les habían gustado más a los alumnos
3. Qué otras prácticas de aprendizaje hubieran deseado haber hecho los alumnos en esta intervención
4. Qué percepción del clima del aula habían obtenido

Esta es la serie de variables de estos cuatro componentes:

Cuadro 2.

Variables que componen el cuestionario

Preferencia de contenidos prácticos
1. ¿Qué prácticas de aprendizaje te han gustado? Señala las que te gusten y deja en blanco las que no
1.1. Exposición de vídeo acerca de la innovación educativa
1.2. Práctica en el aula de diseño a partir de la poesía para preparar una programación
1.3. Práctica en el aula de diseño a partir del relato para preparar una programación
1.4. Práctica en el aula de diseño a partir del teatro para preparar una programación
1.5. Representación de dramatización en el aula con mi equipo
1.6. Visita del escritor
1.7. Exposición de la Unidad Didáctica Integrada con el equipo
1.8. Exposición de la programación con mi equipo
1.9. Dinámica del aula hecha por mi equipo acerca de la aplicación práctica de ciertos contenidos teóricos
1.10. Taller de escucha activa para saber observar el lenguaje corporal
1.11. Dinámica de grupo de desfile
1.12. Dinámica de grupo de baile
Preferencia de metodologías docentes y técnicas innovadoras
2. ¿Qué metodologías docentes y técnicas innovadoras que se han aplicado en esta asignatura te han gustado más? Señala las que te han gustado y deja en blanco las que no
2.1. Trabajo en equipo colaborativo o cooperativo
2.2. Trabajo por proyectos (ABP)
2.3. Clase invertida (o <i>flipped classroom</i>)
2.4. Inteligencia emocional
2.5. Inteligencias múltiples
2.6. Aprendizaje por descubrimiento y experiencia
2.7. Autoestima, autoconcepto y refuerzo positivo
2.8. Crítica constructiva
2.9. Talleres

Preferencia de prácticas de aprendizaje alternativas en el aula	
3.	¿Qué otras prácticas de aprendizaje te hubieran gustado haber hecho y no las has hecho? Señala las que te gustaría haber hecho
3.1.	Gamificar el contenido de la asignatura
3.2.	Taller de escritura creativa
3.3.	Taller para recitar teatro
3.4.	Taller de teatro
3.5.	Un espacio para leer
3.6.	Ver un corto y representarlo
3.7.	Representar teatro improvisado
Percepción del clima del aula	
4.	¿Te ha parecido que ha predominado un buen clima del aula: respeto, empatía, confianza, positividad, alegría y trabajo? Señala las que coincidan con tu opinión
4.1.	Clima emocional bueno
4.2.	Clima emocional bueno, pero mejorable
4.3.	El respeto por los compañeros ha sido predominante
4.4.	El respeto por los compañeros ha sido predominante, pero mejorable
4.5.	La empatía y la comprensión ha predominado entre todos
4.6.	La empatía y la comprensión puede mejorar entre todos
4.7.	Hemos perdido la vergüenza y el pánico escénico
4.8.	Hemos mejorado en perder la vergüenza y el pánico escénico
4.9.	Había buen humor en clase
4.10.	Podíamos trabajar a gusto en cada grupo pequeño de prácticas
4.11.	Nos hemos sentido valorados y aceptados por la clase y por el profesor
4.12.	No nos hemos sentido valorados y aceptados por la clase y por el profesor
4.13.	Hemos mejorado en la valoración de la clase y del profesor
4.14.	Todavía no nos gusta la Lengua y la Literatura como materia
4.15.	Hemos descubierto la Lengua y la Literatura
4.16.	Hemos descubierto y conocido más a nuestros compañeros
4.17.	No hemos descubierto ni conocido a nuestros compañeros
4.18.	No nos ha dado tiempo a terminar las prácticas como queríamos
4.19.	Hemos tenido tiempo para terminar las prácticas como queríamos
4.20.	Podríamos habernos implicado más en el equipo en el trabajo del aula
4.21.	Nos hemos implicado mucho en el equipo en el trabajo del aula

Fuente: elaboración propia

En una cuarta fase, cuando el alumnado terminó las prácticas, se repartió el cuestionario impreso con las preguntas cuantitativas a los catorce equipos compuestos por ocho estudiantes cada uno para permitir el debate y el intercambio de impresiones. Una vez leído y discutido en equipo, los estudiantes respondían en *Google Formularios* en el que se reproducía este mismo cuestionario de preguntas. Los resultados de los datos cuantitativos se han analizado y representado de forma gráfica.

3. Resultados

3.1. Metodologías activas, paradigmas y talleres

En cuanto a la metodología, paradigmas y talleres utilizados, el resultado fue el siguiente (representado en gráfico 1). En general, se comprueba que la aceptación de metodologías y paradigmas innovadoras por parte de los estudiantes de estos dos grupos ha sido, en general, positiva. Primero, valoraron 104 participantes significativamente tres variables: trabajo en equipo, inteligencia emocional e inteligencias múltiples.

El trabajo en equipo en el aula universitaria se realizó de manera flexible a elección de los alumnos, de forma colaborativa y cooperativa. Esto dependía en gran medida de la forma en que

los estudiantes trabajan entre ellos. La profesora les dio indicaciones de trabajo cooperativo y cada equipo incorporó este estilo en mayor o menor medida. Sobre los paradigmas de inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, se explicaron teóricamente de forma sucinta. Además, se trabajó en el aula de manera transversal. Se aprovechaba cualquier ocasión en el aula para identificar una emoción y pensar cómo manejarla regulándola en una puesta en común de sugerencias guiadas. También se aprovechaba una manifestación de un estudiante para aislar qué tipo de inteligencia exteriorizaba este. Al aplicar estos conceptos de forma tan vivencial en el aula ellos entendieron más la aplicación práctica con futuros estudiantes de primaria y para ellos mismos, por tanto, solicitaron incorporar más entrenamiento. Estos argumentaron que les ayudaba a conocerse, a comprender a los demás para encontrar los puntos fuertes disponibles para mostrar y ser apreciados por estos talentos por otros. Esto contribuyó al hecho de que estos discentes eran más naturales en las exposiciones, en la dinámica. Además, se interesaban más en saber el uno del otro, aunque ya habían estado juntos durante un año entendiendo que fortaleciendo los vínculos mejoraban el clima del aula, como se distinguirá en otro gráfico a continuación.

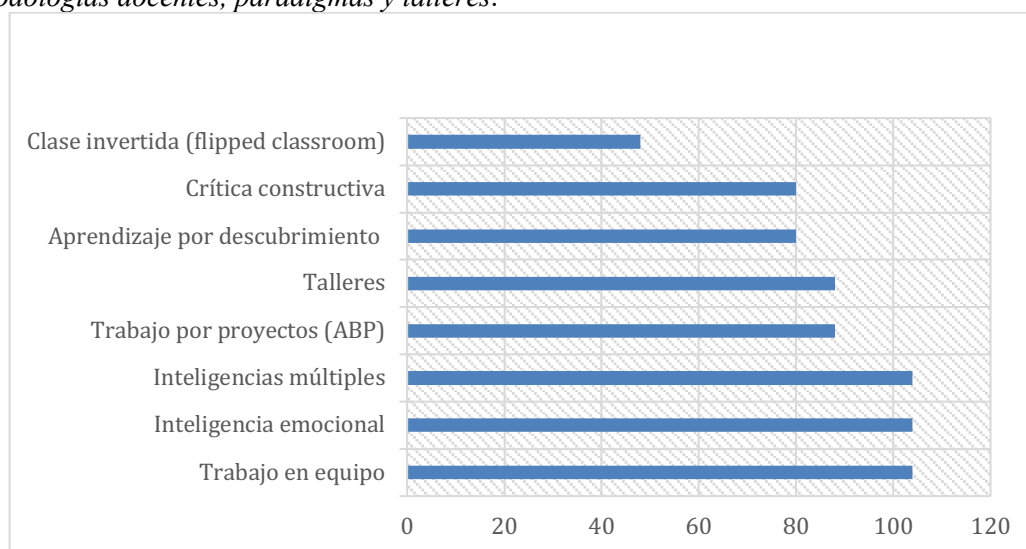
Del mismo modo, de manera significativa, se descubre que la metodología más apreciada por los universitarios era el aprendizaje por proyectos, aunque era una metodología que les costó incorporar, pero sintieron que era muy efectivo aprender por propia experiencia. También apreciaron los talleres como una forma práctica y experimental de comprender y sentir los conceptos prácticos. Dedicamos un taller al modelo de las inteligencias múltiples donde cada estudiante se identificaba más con un tipo de inteligencia. Se agruparon en un equipo (s) diferente (s) para diseñar una práctica para niños de Educación primaria que desarrollen ese tipo de inteligencia. De este modo, descubrieron un punto en común con otros compañeros que hasta entonces desconocían. Asimismo, fue significativa para esta muestra el aprendizaje por proyectos y los talleres.

En otro plano, en segundo lugar, se destaca la metodología de descubrimiento junto con la experiencia propia y, además, la crítica constructiva que llevaron a cabo sobre los trabajos o prácticas de otros compañeros al establecer debates o preguntas en las exposiciones, así como sobre las estrategias que utilizaba y desvelaba el profesor.

En tercer lugar, la metodología de clase invertida o aula invertida para el contenido teórico es menos valorada por los alumnos. Se descubre que algunos estudiantes aprovecharon la oportunidad para hacer preguntas y consolidar el contenido en la clase invertida y les gustó tener autonomía con respecto al estudio anterior. Sin embargo, otros aún no habían salido de una postura pasiva con renuencia a incorporar otros métodos fuera de la clase magistral, a pesar de ser estudiantes con un buen rendimiento académico y que pusieran esfuerzo en la parte de las sesiones prácticas.

Gráfico 1.

Metodologías docentes, paradigmas y talleres.



Fuente: elaboración propia.

3.2. Tipos de prácticas preferentes

En referencia al tipo de prácticas que más les gustó y donde aprendieron más los discentes de forma significativa, en primer lugar, la muestra destacó varias prácticas (en gráfica 2). Primero, se optó por la exposición y la dinámica activa de la Unidad Didáctica Integrada (en adelante UDI) (104 participantes). Se debe quizás a que se sienten protagonistas y actúan en juegos de rol como si estuvieran en un campo profesional implementando estrategias de gestión grupal en el aula (explicación y dirección de actividades, uso de metodologías innovadoras y recursos digitales, escuchando preguntas de los estudiantes, comunicando instrucciones, preparación de material para dinámica, etc.). Además, la UDI que programaron y exhibieron y la actividad que dirigieron (dinámica) fueron las que encontraron más atractivas los estudiantes entre todas las actividades.

Del mismo modo, los universitarios apreciaron la dinámica de grupo para adquirir autoestima, comprender la importancia de la actitud en el lenguaje corporal y perder el pánico escénico necesario para adquirir una oratoria óptima a través de un desfile caminando al ritmo de la música en el aula. Igualmente, también apreciaron la dinámica activa original que inventaron los equipos en el aula para que el conocimiento teórico asignado desde un bloque fuera comprendido por sus compañeros y también fuera una dinámica de posible aplicación en Educación Primaria. También estimaron la visita interactiva y dinámica del escritor local, capacitado en talleres de lectura que transmitían de manera atractiva y en el sitio el poder de la imaginación creativa, el amor por los libros y la literatura, la alfabetización, etc.

Gráfico 2.

Valoración de prácticas por parte del alumnado.



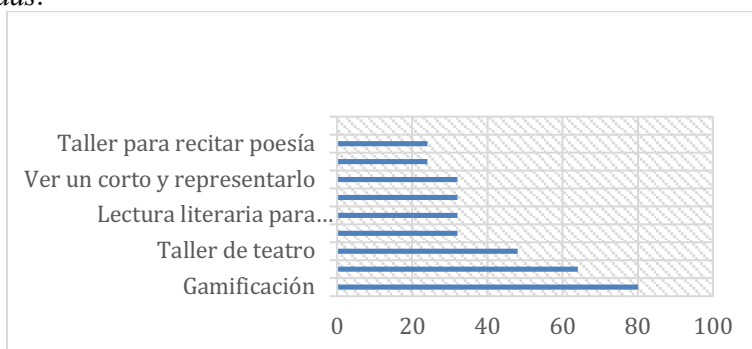
Fuente: Elaboración propia.

3.3. Prácticas deseadas

Cuando se les pregunta qué otras prácticas deseaban realizar, los componentes que destacaron fueron los siguientes sin resultados significativos. Primero, destacaron las actividades de gamificación (80 individuos) con *Kahoot* o *Quizziz* para dar contenido a los temas o revisarlos al final. En segundo lugar, destacan las actividades de dramatización: el teatro improvisado. Luego, con menos de la mitad de la muestra estudiada, el taller de teatro. Tercero, en menor orden, mirar un corto para después representarlo, lectura para autoconocimiento y club de lectura. Cuarto, recita el taller de poesía y escritura creativa. Quinto, no se demostró interés en conocer autores españoles o andaluces.

Gráfico 3.

Prácticas deseadas.



Fuente: elaboración propia.

3.4. Estimación del clima del aula

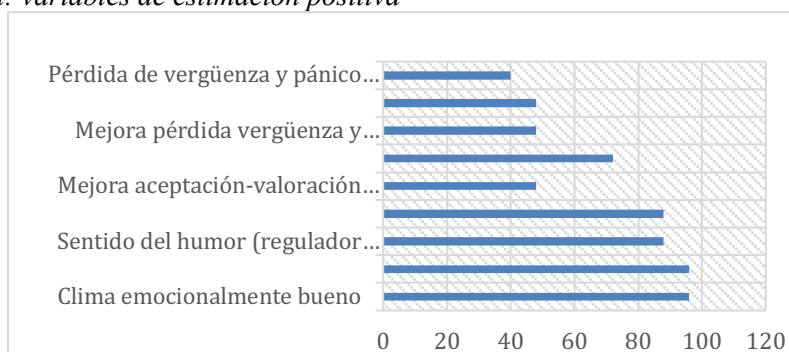
Los componentes que aislamos en la investigación participante, tanto por el diario de notas como por las entrevistas a los informantes claves, respecto al clima del aula consistieron en el respeto, empatía, confianza, positividad, alegría y afinidad social a la hora del trabajo. En relación a la pregunta: “¿Crees que ha prevalecido un buen clima de clase: respeto, empatía, confianza, positividad, alegría y trabajo?” La percepción de los estudiantes sobre el clima del aula ha sido subrayada en cuatro variantes del clima del aula. Los estudiantes respondieron de la siguiente manera. La gráfica 4 representa los aspectos positivos significativos que destacó la muestra del clima del aula en gradación descendente. En primer lugar, los estudiantes evaluaron que hubo un clima emocionalmente bueno, así como aceptación y una evaluación positiva del profesor y los compañeros de clase (96 participantes). Además, estos resaltaron que trabajaron cómodamente en el aula y hubo un sentido del humor que es un regulador emocional inmejorable.

En otro plano, en segundo lugar, se subrayó que predominaba la empatía y la comprensión habiendo conocido y descubierto más a sus compañeros a través de los talleres, dinámicas y prácticas. Además, acentuaron que había respeto entre sus compañeros.

Tercero, un poco menos de la mitad del estudiantado estimaron una mejoría en varios aspectos: primero, que habían mejorado la aceptación y evaluación de los maestros y compañeros de clase; segundo, el respeto que era predominante, todavía mejoró; tercero, se destacó también que los discentes habían perdido el pánico escénico; cuarto, el descubrimiento positivo de la Lengua y la Literatura como disciplina.

Gráfico 4.

Clima del aula: variables de estimación positiva

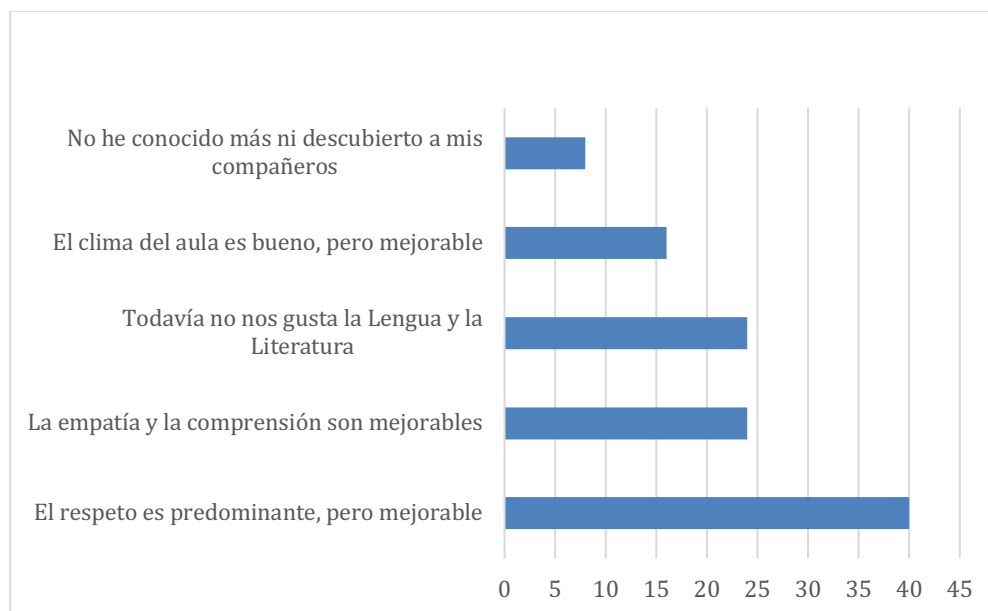


Fuente: elaboración propia

El gráfico 5 (abajo) representa en menor medida de forma descendente, sin ser significativo, siendo su valor mayor 40 participantes, la percepción de alumnos más críticos que dicen que hubo empatía y comprensión en el aula, pero que era mejorable. Además, algunos todavía no habían descubierto todavía apreciación por la Lengua y la Literatura, que el clima en el aula era bueno, pero se podía mejorar y, por último, que no habían conocido o descubierto todavía a sus compañeros de clase.

Gráfico 5.

Clima del aula: variables de estimación mejorable o negativa



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los alumnos de forma significativa han destacado la estrategia docente del trabajo en equipo y dos paradigmas más innovadores: la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples. Después han subrayado el aprendizaje por proyectos. Las metodologías activas que han destacado están basadas en paradigmas pedagógicos afianzados. En el caso del trabajo cooperativo encontramos otras intervenciones en el nivel universitario (Jauregui et al, 2014; Oricain, 2015). Igualmente, se hallan otras intervenciones respecto a la inteligencia emocional en ámbito universitario (Niño et al, 2017; Morales et al, 2018).

En el caso de las inteligencias múltiples, se advirtió en el diario de notas que los alumnos cuando entendieron este paradigma de forma aplicada, descubrieron la complejidad humana a la que se enfrentan profesionalmente para atender de forma personalizada a los alumnos, así como los recursos múltiples que deben desplegar para motivar a los alumnos a partir de los focos de interés de estos (Peña-Rodríguez, 2018). Si cabe han sobresalido los talleres que son meramente prácticos.

En cuanto a las prácticas de forma significativa predominan aquellas tres protagonizadas por ellos mismos: la exposición y dinámica de la UDI diseñada por ellos mismos con una motivación profesional. A continuación, cobra relieve otra exposición, la de la programación que ellos mismos han realizado. Asimismo, despuntan dos dinámicas: primero, un desfile, actividad lúdica para la adquisición de autoestima y autoconcepto ante los demás; segundo, una aplicación práctica de una formulación teórica de la asignatura que precisan para impartir contenidos a los niños. Si cabe, han destacado la visita externa de un escritor que compartió las publicaciones que él había escrito y además les hizo componer a cada uno un cuento breve improvisado.

En cuanto a las prácticas deseadas no se han obtenido resultados significativos, aunque ha despuntado un interés por la gamificación, experiencia educativa que ha planteado Martínez-León y Níkleva (2020) también para el aprendizaje de la lengua y la improvisación a nivel universitario.

En relación al clima, han apreciado cuatro variables de forma significativa. Primero, trabajar en un clima emocionalmente bueno. Segundo, sentirse aceptados y recibir una evaluación positiva del profesor y de los compañeros. Tercero, de forma concomitante trabajar cómodamente en el aula. Cuarto, contar con el ingrediente del sentido del humor. Fue estimado como un regulador emocional inmejorable en un clima de aprendizaje y trabajo.

La fase previa evaluativa de observación participante reflejada en el diario de notas resultó coincidente con estos resultados cuantitativos, si bien los resultados cuantitativos han perfilado y definido de forma objetiva, mucho más, las apreciaciones preferentes de los estudiantes.

La estimación por parte de los alumnos de la metodología de trabajo en equipo colaborativo y cooperativo es un indicio de la eficacia de esta y, si cabe, conecta con la planificación con respecto a las dos competencias generales que se adquieren de forma social dispuestas en la asignatura (cuadro 1). Del mismo modo, el aprendizaje por proyectos es otro indicio de satisfacción y eficacia también conectando con el diseño que pretendía el desarrollo de las cuatro competencias generales de forma individual.

Estas seis competencias relacionadas con estilos de aprendizaje junto con la gestión de la inteligencia emocional que fueron planificadas desde el principio en la intervención para asegurar la autonomía y motivación intrínseca de aprendizaje que el alumno universitario debe ir adquiriendo, fueron apreciadas por el estudiantado de la muestra.

5. Referencias

- Acevedo, A. (1991). *Aprender jugando*. México: Limusa
- Andueza, M. (2007). *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas
- Anónimo (2021). Guía de la asignatura: Didáctica de la lengua oral y escrita para Educación Primaria. Grado de Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad de Huelva. Recuperado de <https://www.uhu.es/fedu/Guia2021/pdf/202110212graedup2OBDidactica%20de%20la%20lengua%20oral%20y%20escrita%20para%20la%20educacion%20primaria.pdf>
- Alonso García C. M. y Gallego D. J. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(3), 4-22
- Anderson, L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank, K.A., Maver R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Addison Wesley Longman, Inc.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesion, H. (1990). *Psicología Educativa*. México: Trillas
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard: Harvard University Press
- Cardoso Moreno, M. J., y Aragonés, L. T. (2015). Entre Madres: Talleres de Comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 474-494. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100020&lng=en&tlng=es
- Cluster 2. Culture, creativity and inclusive society. Horizonte Europa. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe/cluster-2-culture-creativity-and-inclusive-society_en
- Consejería de Educación y Deporte (2021). Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>
- Cyruities, E., y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Cruz, R. I., Serrano, C. L., y Rodríguez, B. J. (2021). Modelo de mejoramiento productivo: una aplicación de la fabricación digital incorporada al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(2), 65-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200065>
- Dickens, L. y Watkins, K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin, *Management Learning*, 30 (2), 127-140
- Domingo Roget, A. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea

- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A. y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, 71, 271-290
- García Escobio, M., Hernández Iglesias, T. D. y Machín Hernández, K. (2013). La didáctica interactiva de las Humanidades desde la enseñanza del español y la literatura: el debate y el taller pedagógico. *Mendive*, 11 (1), 100-106
- García Guirao, P., Barrientos Báez, A. y Caldevilla Domínguez, D. (2021). Estrategias de enseñanza-aprendizaje en clase de español como lengua extranjera contra la discriminación racial, *Estilos de aprendizaje*, 14 (28), 166-178
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Goffman, E. (1981) La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires: Amorrutu
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Hennesey E. y Mueller, J. (2020). Teaching and learning design thinking. *Canadian Journal of education/revue Canadienne de education*, 43(2), 498-521
- Iwamoto, Darren H. (2013), *The Effects of Project-Based Learning on Student Achievement in Psychology: An action research study*, Thesis Doctoral, Minneapolis, Capella University, EE.UU.
- Jefatura de Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Jauregui, P. A., Vidales, K. B., Casares, S. M. G. y Fuente, A.V. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Kemendikbud [Ministry of Education and Culture of Indonesia] (2018). *Buku pegangan pembelajaran berorientasi pada keterampilan berpikir tingkat tinggi program peningkatan kompetensi berbasis zonasi* [Handbook of Higher Order Thinking Skills Learning Oriented, Program of Competence Improvement Zoning-Based]. Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan [Directorate General of Teachers and Education].
- Niño González, J. I., García, E. y Caldevilla Domínguez, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43), 15-27. doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.15-27>
- Martínez- León, N. y Níkleva, D. G. (2020). Gamificación: revisión bibliográfica y propuesta a nivel universitario. N. Martínez-León, D. Níkleva. En Postigo Fuentes, A. Y. y Alcalde Peñalver, E. (Coord.). *La docencia tiene TIC: un guiño al nuevo discente*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Níkleva, D. G. (2013). La opinión del alumnado sobre la asignatura Didáctica de la Lengua Española I en el Grado de Educación Primaria (Universidad de Granada): evaluación y planteamientos de mejora, *Porta Linguarum*, 19, 147-164
- Morales Rodríguez, F.M., Giménez Lozano, J.M., y Morales Rodríguez, A.M. (2018). Relaciones entre autoeficacia emprendedora y otras variables psico-educativas en universitarios, *European Journal of investigation in health, psycology and education*, 8(2). doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i2.247>
- Oricain, N. D. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 339-359.
- Peña-Rodríguez, M. Á. (2018). Las inteligencias múltiples y su desarrollo en tres contextos de educación inicial. *Aletheia*, 10(2), 128-147
- Ramos Sabaté, J. M. (2007). Géneros literarios como eje de la formación literaria, *Lenguaje y textos*, 26, 283-295
- Rodríguez Olay, L. y Nadal Masegosa, A. (2021). Evaluación didáctica de los efectos del Covid 19 en enseñanza superior, *Aloma*, 39(2), 85-93

- Rossi-Andrion, P. e Munster, M.A. (2021). Dança educativa para crianças com deficiência física: repercussões de um programa de ensino. *Movimento*, 27 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.102748>
- Sánchez Cruzado, C. (2017). *Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España
- Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2021). Evolución de la enseñanza bilingüe en etapas previas a la universidad en Castilla-La Mancha. *Revista estilos de aprendizaje*, 14(27), 20-32
- Singer, N., Poblete, J. L. y Veloso C. (2021). Diseño, evaluación e implementación de una unidad online data-driven basada en un corpus de series online, *Literatura y lingüística*, 43, 391-420
- Skinner, B. F. (1975). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tellez Infantes, A., Sánchez Colodredo, V. y Martínez Guirao, J.E. (2016). La inclusión como elemento de empoderamiento, *Prisma social*, 16, 348-410
- Urbano Marchi, B. y González Las, I. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria, *Porta Linguarum*, 2, 223-237

Financiación

Este artículo pertenece al Proyecto de Innovación titulado “Experiencias educativas en el Aula del Futuro” financiado por el Vicerrectorado de Innovación de la Universidad de Huelva en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa 2020/2021

Conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Contribución de autores

% Contribución	Apellidos	Nombre	Contribución en el manuscrito
100 %	Peña Acuña	Beatriz	Planificación, diseño, elaboración del manuscrito y envío. Recolección y análisis de la información.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons