



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## Competencia digital para la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de futuros maestros: una experiencia con debates virtuales

M<sup>a</sup> Auxiliadora Guisado Domínguez

Universidad de Córdoba, España

aguisado@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0336-5561>

Received: 6 February 2024 / Accepted: 5 May 2024

### Resumen

Uno de los retos actuales de la educación es la formación en competencias y habilidades para un entorno globalizado, tecnológico y cambiante. El uso intensivo en estos últimos dos años de las TIC como entorno de trabajo, de formación y de ocio, ha llevado a implementar el uso de estas más allá de un aprendizaje instrumental, y abordar competencias y habilidades para ser, estar y hacer en el ecosistema digital. El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la experimentación durante dos cursos con cuatro grupos de futuros maestros en Educación Infantil durante tres semanas de clase en la asignatura de Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC. El programa Kialo, en su versión educativa, ha sido el recurso digital con el que se ha trabajado la competencia digital en varias líneas de acción, no solo en el ámbito de la comunicación, creando un espacio virtual en el que fomentar la participación y el pensamiento crítico de los hoy discentes, futuros docentes, y concienciar de la importancia de una ciudadanía activa.

**Palabras clave:** competencia digital docente; Didáctica de las Ciencias Sociales; formación del Profesorado; recursos didácticos digitales; debates virtuales.

### [en] Digital competence for the Didactics of Social Sciences in the training of future teachers: an experience with virtual debates

#### Abstract

One of the main current challenges of education is the training in skills and abilities for a globalized, technological, and changing environment. The intensive use of ICTs in the last two

years - as a work, training, and leisure tool- has led to the implementation of those technologies beyond instrumental learning, addressing skills and abilities to be present and active inside a digital ecosystem. The work that we present here is the result of experimentation during two courses with four groups of future teachers in Early Childhood Education during 3 weeks of class in the subject of Media Education and the Educational Dimension of ICT. The Kialo program, considering its educational version, has been the digital resource employed to work on digital competences. The lines of action covered with it include not only the field of communication, but also the creation of a virtual space in which encourage their participation and critical thinking of today's learner, future teachers, and raising awareness of the importance of an active citizenship.

**Keywords:** teacher digital competence; Social Sciences education; teacher training; didactic digital resources; virtual discussions.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. Ciudadanía y competencias digitales. 1.2. Educación y competencias digitales. 2. Participantes y métodos. 3. Experiencia docente con Kialo. 3.1. Descubriendo el potencial comunicativo y reflexivo de Kialo. 3.2. Los debates y la formación del pensamiento crítico. 4. Discusión. 5. Conclusiones. Referencias.

## 1. Introducción

La incorporación de nuevas formas de comunicación y participación tanto en el ámbito ciudadano como educativo es amplificada por una sociedad multi e hiperconectada que precisa de una formación permanente y en continua actualización en las competencias digitales, en particular en determinadas áreas. La competencia digital, introducida formalmente en el sistema educativo a partir de la Ley Orgánica de Educación en 2006, ha venido asumiendo las líneas maestras establecidas a nivel comunitario por la Comisión Europea y, dentro del ámbito educativo, ha tenido una presencia más intensiva en la Educación Superior (Marín et al., 2021, p. 343).

En 2015, la Declaración de Incheon planteaba el marco de acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible para el 2030 número 4, dedicado a garantizar la educación, con la urgencia de que “los niños, jóvenes y adultos adquieran a lo largo de la vida las aptitudes y competencias flexibles necesarias para vivir y trabajar en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente, basado en el conocimiento e impulsado por la tecnología” (UNESCO, 2016, p. 26), el uso de “enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas” (p. 30) para lograr una educación de calidad.

Por otro lado, el ecosistema digital se ha visto amplificado en estos últimos tiempos debido a los acontecimientos vividos debido a la COVID-19; con impactos en las diferentes esferas de nuestra vida. Esta situación de emergencia ha conllevado algo más que un simple traspaso acelerado de lo analógico a lo digital (con sus pros y sus contras; con sus luces y sus sombras) pero sin una transformación digital integral (Gallego et al., 2020). Los retos que origina esa necesaria transformación también obliga a un mayor compromiso en la adquisición de las competencias digitales, competencias que deben ser además, más complejas, situadas en el contexto temporal y virtual y, especialmente estén orientadas a un uso correcto, crítico, seguro, ético y responsable de estos espacios; en definitiva hacia “una competencia holística situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo” (Esteve et al., 2018, p. 106), o una competencia aumentada que “debe enmarcarse en una perspectiva educativa más amplia en la que el centro sea una formación personal más compleja del individuo” (Kačínová y Sádaba, 2022, p. 32).

### 1.1. Ciudadanía y competencias digitales.

La ciudadanía digital vendría hoy a representar a quienes además de ser activos a partir del ejercicio de sus derechos y obligaciones, usan las tecnologías digitales para realizar sus acciones de información, organización y participación social y, en las que ya hay una cada vez mayor tendencia de utilizar redes sociales para realizar encuentros sociales, debates o creación de

espacios donde se manifieste la opinión libremente; también las usan como un medio para presionar a cualquier estamento competente, siendo así un lugar de encuentro para múltiples funciones (Ramos, 2018, pp. 148-149).

Las TIC avanzan en el ámbito ciudadano a través de filosofías como la del gobierno abierto (*open government*), un modelo de gobernanza basado en la transparencia, la colaboración y la participación de todos los integrantes, y en la que las TIC forman una parte importante no solo del engranaje tecnológico, siendo una parte esencial en la propia esencia de la ciudadanía digital y de la democracia participativa y deliberativa.

El uso de los gobiernos de las herramientas digitales ha supuesto la incorporación a la agenda política de nuevos canales de comunicación entre estos y los ciudadanos y, según Santoveña y Pérez (2022), han obtenido un resultado positivo en relación con la confianza y respuesta de las instituciones, así como un refuerzo de la valoración de los ciudadanos en la implementación de las políticas públicas, en especial en situaciones de emergencia y la numerosa desinformación que puede generarse (p.2); no obstante, la literatura científica recalca que la principal barrera a la que se enfrentan estos retos es precisamente la competencia digital, independientemente de una situación determinada como la que hemos experimentado con la COVID-19 (Valcárcel, 2020). Gobiernos y administraciones públicas de España han ido incorporando distintos planes sobre gobierno abierto que, si bien se han centrado en otros niveles educativos, en particular en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato (Criado y Pastor, 2019), la triple implicación discente, docente y ciudadana del alumnado de esta experiencia nos ha motivado a una toma de conciencia de este modelo en el que estamos inmersos individual y colectivamente.

Si bien ya en 2012 se manifiesta que la competencia mediática de la ciudadanía goza de un buen nivel para su uso en el uso de las TIC, no se alcanza en otros apartados, como la interpretación de información, difusión, ideología o valores (Ferrés et al., 2012, pp. 30-33). A lo largo de estos diez años transcurridos, sus imbricaciones con el desarrollo de nuestras sociedades se han visto acrecentadas, debiendo realizar esta formación en el ámbito de la ciudadanía digital, e implicando a nuestros estudiantes universitarios, como agentes del cambio social tanto desde la universidad, desde su futura actividad docente y como ciudadanos activos y críticos (Martínez y Ramírez, 2018, p. 97).

## **1.2. Educación y competencias digitales.**

En la educación, las TIC deben suponer una implementación del proceso educativo, y reunir las tres propiedades de las que están presentes: la educación con medios, y cuyo protagonismo es el más puramente tecnológico, instrumental y funcional; la educación para los medios, en la que estas tecnologías permiten mejorar la gestión de la información y la comunicación, y la educación en los medios, como metodología que favorezca el pensamiento crítico, influya positivamente en la convivencia e invite a la participación en el ecosistema digital (Cabero, et al., 2019, p.22).

La alfabetización mediática del estudiantado debe capacitar para desenvolverse en una sociedad no solo tecnológica e hiperconectada, también global y multicultural; ello implica, además de considerarla una necesidad básica (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 32), tener un triple reto:

- en el componente tecnológico no solo ser consumidores de productos y aplicaciones; dicha capacitación debe también incorporar la producción de medios y contenidos;
- en el ámbito de las habilidades, debe ir más allá del ámbito instruccional para mejorar la alfabetización informacional y la comunicación, acompañándose de un aprendizaje de cómo desenvolverse en el medio, valorando su influencia y sus riesgos; y por último,
- en torno al componente actitudinal y social, implica el fomento de un uso crítico y responsable de la tecnología, generando un compromiso social e invitando a una práctica reflexiva de estos espacios (Cabero y Valencia, 2021).

La COVID-19 ha generado una reflexión sobre la educación en general, y también en el ámbito digital. La UNESCO, a través de un informe publicado en 2020 hace balance de la situación, realizando una apuesta por incorporar las TIC a la enseñanza, bajo la premisa de la inclusividad y

accesibilidad, eliminando las numerosas brechas detectadas, así como unos recursos y plataformas educativas en formato abierto y de carácter público (UNESCO, 2020).

Paralelamente en ese mismo año, la Comisión Europea ha activado su *Plan de Acción en Educación Digital* para 2021-2027, añadiendo al carácter inclusivo y accesible el de una educación de calidad, promoviendo una competencia digital ciudadana y docente que implique ser, estar y hacer (Comisión Europea, 2021). No obstante, la competencia digital, desarrollada a lo largo de todas las etapas formativas, se lleva estructurando desde inicios de siglo en torno al Marco Europeo de Competencias Digitales (*DigComp*) para la ciudadanía, y el más específico Marco Europeo de Competencia Digital para el profesorado (*DigCompEdu*), configurando así un modelo común de formación en todos los países de la Unión Europea. (Jiménez et al., 2021).

España ha adaptado estos marcos y, además, mediante el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de mayo de 2022 ha actualizado el marco competencial docente nacional, mejorando su integración tanto en el contexto europeo, nacional y autonómico; se ha armonizado con los nuevos currículos recién aprobados para diferentes niveles educativos; se le ha adaptado la competencia tanto a nivel de alumnado como de profesorado en las diferentes etapas educativas, así como facilitado la integración en el proyecto educativo de centro, entre otras cuestiones relevantes.

## **2. Participantes y métodos.**

El desarrollo de esta experiencia se ha realizado durante los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022 con cuatro grupos de alumnos (dos por cada curso) pertenecientes a la asignatura Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. En cada curso han sido cerca de 140 integrantes, alumnas con edades comprendidas entre los 20-21 años en un 98 %.

El inicio de esta intervención docente surge a partir del curso 2019-2020 y el confinamiento vivido en marzo de 2020, que se prolongó hasta el mes de mayo; las clases virtuales se articularon a través de plataformas de videoconferencia (Cisco Webex) y de docencia (Moodle); el uso de sus instrumentos de comunicación (los chats) no generaban un ambiente de diálogo y debate para la materia a impartir asignada al área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La preocupación por el uso y finalidad de las TIC en la docencia debido al confinamiento bajo el modelo de enseñanza virtual (Torres et al., 2021), en nuestra indagación sobre nuevos métodos e instrumentos para facilitar dicha comunicación para el curso 2020-2021 surgió en marzo de 2021 el conocimiento de la versión en castellano del programa *Kialo*, por lo que, tras analizar su filosofía y organización, se consideró una buena oportunidad para realizar innovaciones en el desarrollo de las sesiones prácticas.

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales tiene asignadas tres semanas de clases, repartidas semanalmente con hora y media de teoría en gran grupo (alrededor de 65 alumnos) y una hora en grupos medianos (tres grupos de unas 20-25 personas). Con esta estructura, se conectaron las sesiones teóricas con las prácticas mediante una secuenciación: primero, en las clases teóricas se planteaban temas, conceptos y propuestas relativos a la educación y la ciudadanía crítica digital.

Teniendo como referencia el artículo de Cabero et al. (2019), se iban incorporando vídeos y textos explicativos referentes al paradigma tecnológico de internet, la globalización, los conceptos de gobierno abierto y el procomún, la modernidad y la educación líquidas, la desinformación y los bulos, o el empoderamiento ciudadano a través de la tecnología, así como puesta en común entre discente y alumnado, comentando tanto los conocimientos previos como el análisis a posteriori, una vez realizada la exposición, tal y como proponen Boettcher y Conrad (2016, como se citó en Fernández y Montes, 2021, p. 227) . De cada sesión teórica se trasladaba un tema de interés al debate semanal.

Por otro lado, las tres clases prácticas se centraron en el uso del programa bajo diferentes diseños y, de forma secuencial, primero se hizo un diseño instruccional de cómo participar en el debate virtual, a través de microdebates de 15 minutos mientras que en la segunda y tercera se trabajó más intensivamente en la formulación de hipótesis con diferentes configuraciones y

tiempos para las discusiones, concluyendo la tercera sesión con una breve demostración de cómo configurar un debate tipo.

En el curso 2021-2022, una vez comprobados los buenos resultados obtenidos en el curso anterior y la buena aceptación del método y del programa por el alumnado, hemos procedido a realizar innovaciones, de forma que los debates sean parte de un proyecto con un contexto que, si bien no puede extenderse en el tiempo por la limitación horaria, abarque otras competencias digitales, como la información y alfabetización informacional (búsqueda y organización de información en torno a una temática) y la creación de contenidos digitales (fundamentalmente a través de fotografías y enfocándose a cuestiones éticas y de reformulación de contenidos con un fin educativo), de forma que *Kialo*, siendo el componente principal del proceso, pueda incorporarse a un proyecto más amplio.

### **3. Experiencia docente con Kialo.**

Las tecnologías, independientemente de lo potentes que sean, son solamente instrumentos curriculares y, por tanto, su sentido, vida y efecto pedagógico vendrá de las relaciones que sepamos establecer con el resto de los componentes del currículum, independientemente del nivel y acción formativa a la que nos refiramos. Y que su verdadero potencial surge cuando los concretamos como mediadores del aprendizaje (Cabero, 2010, p. 43).

Con esta premisa y continuando con la argumentación expuesta más arriba, hemos valorado la utilización este programa de debates virtuales durante estos dos cursos académicos. *Kialo* dispone de dos versiones, una general y otra orientada al ámbito educativo; esta última está disponible en castellano desde marzo de 2021. Si bien tiene implantación en instituciones de educación superior de los Estados Unidos (véase el trabajo de Chaudoin et al. para la Universidad de Harvard, 2017), en España no contamos apenas experiencias referenciadas (salvo algún vídeo localizado en Youtube para trabajar con el alumnado en la escuela oficial de idiomas), y tampoco hay muchos estudios con resultados sobre el uso de otras plataformas (Torre et al., 2021).

Una caracterización general nos permite afirmar que *Kialo* es un ágora digital con una variedad de funcionalidades que permiten adaptarlo a distintos contextos, niveles, agrupaciones, y temáticas, y que, además de las interacciones comunicativas que genera en el momento, ha generado (que valoraremos con ejemplos de debates realizados), plantea nuevos retos y propuestas con los que seguir avanzando en la mejora de las competencias digitales del alumnado. Para ello, a continuación, vamos a destacar algunas de las características a partir de la indagación, la experiencia y el análisis de resultados obtenidos durante los cursos académicos mencionados.

#### **3.1. Descubriendo el potencial comunicativo y reflexivo de Kialo.**

En este apartado vamos a describir las características más relevantes que hemos identificado en el programa de debates *Kialo* (<https://www.kialo-edu.com/>), comprobados a través de las distintas propuestas didácticas realizadas con el alumnado. Para ello expondremos ejemplos de un debate realizado en mayo de 2021, en el primer año de esta experiencia.

En primer lugar, es un programa que tiene como principal funcionalidad la comunicación en línea, tanto síncrona (en el momento) como asíncrona (en diferido), y con un formato versátil, pues no solo se permite la escritura de un breve argumento propio y elaborado sobre un tema, sino que puede apoyarse y reforzarse la argumentación con el aporte de información con enlaces externos a páginas web o vídeos, lo que enriquece la discusión.

En segundo lugar, aunque se realiza desde una página web, y se pueden diseñar discusiones públicas, donde acceda todo aquel que quiera participar, el debate se puede restringir tanto como sea necesario (es así como hemos configurado todos los debates realizados). Permite, además, distintas formas de invitación: desde un enlace web, a través del correo electrónico, o la creación de grupos de participantes a los que convocar una vez diseñado el debate.

En tercer lugar, el docente, una vez perfilado el diseño del debate, se puede convertir en un mero instructor y facilitador de la acción dialógica, interviniendo únicamente para resolver problemas o dudas tecnológicas, pero también guiando las distintas fases en las que se puede

articular el debate (votaciones, ordenación de propuestas, inclusión de comentarios, agradecimientos, contraargumentaciones, descarte de propuestas menos votadas, etc.), o bien interviniendo en caso de situaciones conflictivas.

En cuarto lugar, fomenta la participación activa del alumnado, quien tiene un papel protagonista durante la discusión, invitando con el tema formulado a mostrar su punto de vista, a incorporar alguna propuesta sobre cualquier tema o a apreciar disconformidad sobre argumentos ajenos, generando así un discurso colectivo que, en ningún momento, ensombrece el discurso propio, además de que dicha interacción argumentativa se basa en el respeto y la isegoría, generando un ambiente dialógico igualitario (Archila et al., 2022, p. 110104), así como favoreciendo la implicación en su propio aprendizaje (Redecker, 2017).

En quinto lugar, muestra, además de lo que expresado más arriba, una gran plasticidad a la hora de configurar cualquier discusión y sobre cualquier tema: desde los pros y contra sobre una tesis (Figura 1, cuadro del árbol en color azul) con lo que se van definiendo inicialmente las posturas hacia una u otra preferencia (misma figura, cuadros de color verde, a favor, y de color rojo, en contra), el debate entre dos o más planteamientos o tesis, lo que multiplica las tesis y también las argumentaciones en torno a ellas; o la aportación por los participantes de distintas propuestas o temas en igualdad de condiciones, generando así un listado de propuestas que, a su vez se pueden ramificar en posiciones a favor o en contra de cada una de ellas (Figura 3, círculo central con distintos segmentos en azul; cada una corresponde a una aportación). La contraargumentación es uno de los aspectos que más hemos fomentado en el desarrollo del debate, pues como apuntan Archila et al. (2022), tras un estudio de las interacciones virtuales entre docente y discentes durante la pandemia, mientras que no hay dificultad en que el alumnado muestre su propia argumentación y discurso, había una retracción a rebatir las ideas manifestadas por otros participantes mediante la contrargumentación (p.110112)

En todo caso, para esta variedad de estructuras el programa aportar unos gráficos en forma de árbol y de generación de resultado que, como veremos, muestran de forma muy clara tanto la extensión como el resultado tras la finalización de cualquier discusión.

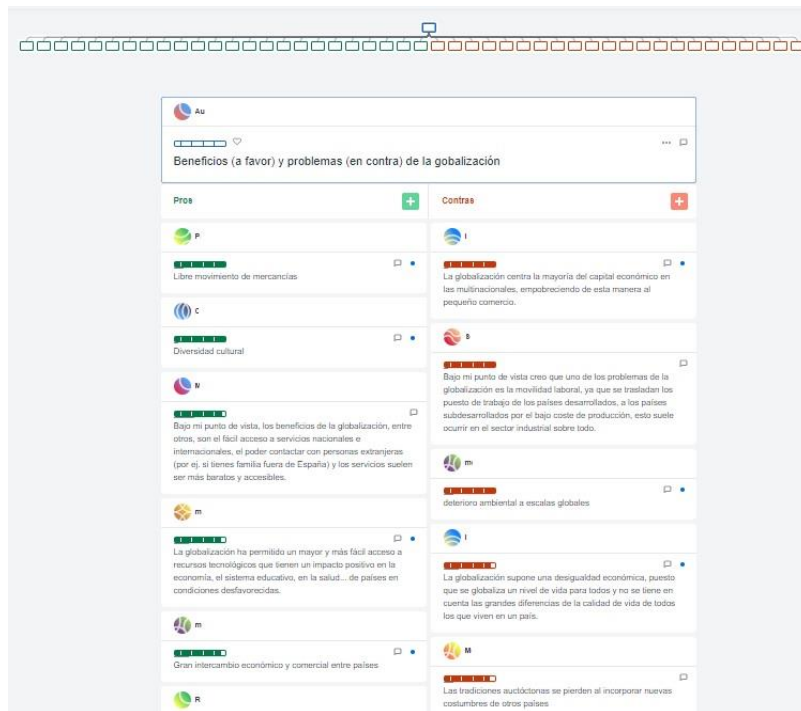
Las imágenes y gráficos que se muestran en las Figuras 1 y 2, realizado en el curso 2021 con un grupo pequeño de 23 participantes, nos permite explicar cómo se visualiza y organiza el debate. En la Figura 1 en la parte superior está el árbol generado al final de la discusión. Este árbol se va ampliando conforme se incorporan las aportaciones. Desde una tesis inicial “Beneficios y problemas de la globalización” (cuadro azul), se bifurcan dos posiciones: quienes están a favor (en verde) y quienes están en contra (en rojo). Los argumentos en uno y otro posicionamiento se van incorporando simultáneamente arriba (árbol) y abajo (aportaciones de argumentos), aunque aquí ya aparecen totalmente insertados; además se han realizado las correspondientes votaciones (barra segmentada entre el nombre de quien aporta los argumentos y su propio texto), y los argumentos se han organizado según el resultado del voto (de mayor a menor, no hay otra opción).

También podemos destacar otras funcionalidades:

- si se pulsa el corazón que aparece en la tesis, y que puede también aparecer en las argumentaciones, sirve para agradecer ese punto de vista, generando un clima de cordialidad y reconocimiento de las opiniones de otras personas (y que nos pueden dar otra perspectiva al tema tratado);
- si se puntea sobre el símbolo de comentario, se pueden realizar comentarios al texto aportado, incluyendo en ellos no solo un discurso personal, sino que se puede enriquecer con enlaces a páginas web o vídeos;
- para realizar las votaciones, aquí denominadas repercusiones, se ha debido clicar sobre la barra y calificar la repercusión de 0 a 4. Cuando un usuario despliega puede realizar una votación (modificable por el votante), y que genera una intensidad en el color de la propuesta visible tanto en la barra (Figuras 1 y 2) como en la topología final del debate (Figura 3),
- se pueden anonimizar diversas acciones, de manera que se focalice el interés más en el tema a debatir que en la persona que formula su discurso, se participe sin la condicionalidad de

ser identificado en temas polémicos y, en algunos casos, no se personifiquen posturas que puedan dar lugar a tensiones y confrontación. La aportación de argumentos y contraargumentos, votaciones o comentarios del docente (que, en ocasiones, pueden ser una llamada de atención o reprobación por algún hecho que se salte las normas del debate), cuentan con esta posibilidad. En todas las discusiones realizadas en los dos cursos no se ha considerado la necesidad de activar esta anonimización, pero el alumnado sí ha sido informado de esta posibilidad;

- la figura del administrador (creador del debate) y del posible moderador (distinto del administrador y, en este caso, se encarga de gestionar el debate) puede ser una parte activa o pasiva del mismo, dependiendo de las circunstancias y condicionantes que exija la discusión, y que puede modularse a lo largo del debate. El administrador tiene la facultad, además de crear el debate, establecer las premisas con las que se va a desarrollar (duración, invitación a participantes, estructura del debate, entre otras).



**Figura 1.** Desarrollo de un debate en un grupo mediano del 11.5.21



**Figura 2.** Repercusión de un argumento (votación) en el debate antecedente

### 3.2. Los debates y la formación del pensamiento crítico.

La formación del pensamiento social crítico no trata de sumar capacidades de razonamiento, una tras otra, como proponían algunos programas de pensamiento crítico hasta ahora, sino de preparar a las personas para valorar la información sobre los problemas sociales y ser capaces de proponer soluciones o alternativas, para participar democráticamente o intervenir socialmente. (Santisteban, 2020, p. 7).

En el curso 2021-2022 han sido también dos grupos de unos 65 estudiantes cada uno los asignados para continuar la experiencia de los debates. Partiendo de los resultados obtenidos, nos planteamos una aportación más concreta hacia el pensamiento crítico y la participación activa en la sociedad. Tras la experiencia vivida con la COVID-19, los bulos y la desinformación generada con esta emergencia y la importancia que las competencias mediáticas y digitales tienen en la formación de una actitud crítica (Portugal y Aguaded, 2020, p. 31), así como la invitación hacia el desarrollo de prácticas educativas que impliquen al alumnado en el ciberactivismo, con criterios éticos e implicados en el cambio social (Lozano y Fernández, 2019; Fernández y Lozano, 2021) consideramos oportuno trabajar esta temática y seleccionamos un tema de interés, como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS).



**Figura 3.** Topología (resultado final) del debate del 11.5.21

Comprobada la validez de *Kialo* para la formación del pensamiento crítico en nuestro alumnado, en ambos grupos, además de no desarrollarse la docencia al mismo tiempo, pues el primero en febrero-marzo y el segundo en el mes de mayo, se ha incorporado otro ámbito de la competencia digital: la alfabetización informacional. En una sesión práctica previa se expuso la búsqueda, selección y difusión de la información, tanto a nivel personal como profesional, y se trabajó con la aplicación *Pocket*, otro programa gratuito y multidispositivo que permite recopilar, organizar y categorizar información web. Finalmente y también antecediendo al debate principal, hemos abordado la preocupación por la activación de una ciudadanía crítica y participativa a través del



potencial que despliega la metodología *PhotoVoice*, en especial, en su versión digital: el uso de fotografías generadas por los participantes en un proyecto para “la interrelación personal, la construcción y fortalecimiento de la identidad colectiva y la dinamización comunitaria para fomentar acciones colectivas frente a la injusticia —económica, social— y la vulnerabilidad socio-ambiental”. (Fernández et al., 2022). Se ha realizado una particular adaptación de esta metodología, pues si bien no se han incorporado fotografías propias, sí se han recopilado con unos criterios establecidos por el propio alumnado generados con un debate creado con dicha finalidad.

Los múltiples medios de información y comunicación, especialmente las redes sociales que utilizan intensivamente los jóvenes (González et al., 2020), generan una gran cantidad de información que es imposible abarcar, produciendo además información falsa o de carácter ofensivo. Esta alfabetización debe conducir a adquirir ciertas competencias, pudiendo identificar, evaluar y aplicar la información necesaria, de forma que pueda valorar la misma, acceder y extraer la información eficaz y eficientemente, estando capacitados para su propio conocimiento y en su aplicación práctica, o consideraciones de carácter ético, económico o legal que condicionan el uso de la información (Association of College and Research Libraries, 2000, como se citó en Cruz, 2021, p. 7).

Además de la alfabetización informacional, la propuesta temática ha tenido como objetivo acercar al estudiantado a un tema que, además de generar interés en el momento presente, tenga una perspectiva de futuro y los vincule a una ciudadanía activa y preocupada por su participación activa en los problemas globales; así para el debate principal y, en parte, el producto final generado a partir de aquel ha sido escogido a elección del alumnado a partir de los ODS.



**Figura 4.** Topología del debate realizado en Kialo el 3 de marzo de 2022



39 52 135 22 71

#### Información general

Se busca generar unas pautas a seguir sobre el uso de fotografías para cualquier proyecto de Educación Infantil.

Se puede reforzar la argumentación con enlaces a fotografías

#### Topología del Debate



**Figura 5.** Topología del debate realizado en Kialo el 20 de mayo de 2022

El debate de la Figura 4 muestra el resultado de la discusión en un grupo mediano (con 16 participantes) y con argumentaciones individuales. En él nos centrábamos en realizar aportaciones para la consecución de este ODS (el ODS 15 está destinado a gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad desde nuestra comunidad educativa). Tuvo como finalidad escoger las cinco ideas más votadas con las que después generar un proyecto en pequeños grupos (3-5 personas), fundamentalmente basado en fotos que tuvieran esas propuestas y que fueran apropiadas para el alumnado de Educación Infantil, registrando la fuente de dónde se extraía (se hizo hincapié en la citación del origen de la información y las implicaciones éticas en el respeto de su autoría) y cómo se incorporaría a ese posible proyecto para una ese alumnado. Como se puede comprobar, a partir de una pregunta general (el centro blanco), se realizaron contribuciones (segmentos del círculo azul), y los participantes opinaron sobre ellas, a favor (en verde) o en contra (rojo), reforzando o contraargumentando la propuesta. Se elevaron las 5 propuestas más votadas y con ellas se realizó el trabajo final en pequeños grupos.

El debate de la Figura 5 muestra el resultado de otra discusión en grupo mediano (23 participantes), con una participación también individual. Si bien se seguía teniendo como temática en este grupo los ODS, en este caso se buscó establecer unas normas básicas con las que incorporar fotografías a un proyecto educativo sobre el ODS escogido por el grupo pequeño (3-6 personas) en Educación Infantil. El resultado del debate en cambio tiene una única propuesta (círculo azul) y el alumnado generó ideas sobre el contenido de ese material audiovisual. Tras realizar el debate, se seleccionaron las 5 más votadas, independientemente de que tuvieron una formulación positiva (verde) o negativa (rojo).

Tras realizar estos debates en marzo y mayo en los 3 grupos medianos de cada grupo-clase, la respuesta valorativa del alumnado fue altamente positiva, especialmente en dos sentidos: la sensación de participación voluntaria y la expresión de sus ideas con libertad, en comparación con otros sistemas de comunicación (incidían especialmente en las redes sociales y los sistemas de

mensajería instantánea), y, por otro lado, la facilidad para seguir el hilo del debate y el dinamismo, que invitaba a mantener el interés hasta obtener el resultado final. Un resultado final que, por otro lado, el programa permite dejar registrado gráfica y textualmente, al que pueden seguir sus participantes, pero no modificar ningún elemento de su intervención (argumentos, votación, comentarios, etc.), ya que han quedado archivados a estos efectos. En ambos casos, el desarrollo de estas discusiones tuvo una alta participación, mantenida a lo largo del debate, manifestando sus puntos de vista y respetando el de los otros integrantes, y también sin ninguna incidencia destacable que hiciera intervenir a la docente, como administradora y moderadora.

#### 4. Discusión

El alumnado ha acogido positivamente tanto la incorporación de *Kialo* como instrumento para la comunicación en línea en general y más allá de su uso instrumental, en la encuesta realizada en los grupos, destacan especialmente y por este orden, 1) las múltiples opciones de uso que ofrece, 2) la exposición gráfica de resultados, 3) la facilidad de uso, y 4) el planteamiento del debate y las múltiples opciones que ofrece para su configuración y desarrollo. Además, más de un 77 % afirman que utilizarían *Kialo* destacan no solo el aspecto deliberativo, sino para poder conocer las opiniones de otras personas con otros puntos de vista.

Para finalizar la encuesta, habida cuenta de los problemas que presentan las redes sociales y la participación en abierto, les planteamos si, con este sistema, intervendrían en un debate abierto al público en general, obteniendo una rotunda aceptación en más de un 90 %, justificando su respuesta por el conocimiento de otros puntos de vista, por la posibilidad de aportar una opinión personal sobre un tema, mejorando el razonamiento a la hora de debatir, de generar discusiones razonadas y pensamiento crítico sin originar opiniones negativas hacia otras personas o grupos, y, en algunos casos se destaca, el aprendizaje personal generado y su aportación a la sociedad en general.

#### 5. Conclusiones.

Desde el punto de vista instruccional, la experiencia durante estos dos cursos como docente ha supuesto una innovación en el desarrollo de la docencia en la asignatura, con enormes potencialidades de seguir realizando incorporaciones y modificaciones al diseño de la metodología a aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, en particular para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que otros ejemplos de éxito en el desarrollo de estrategias de instrucción docente en línea durante la pandemia vivida (Mahmood, 2021). Si en el primero fue un descubrimiento de las posibilidades que aportaba a la comunicación en línea, acompañado de la plasticidad de su diseño y variedad de funcionalidades que lo acompañaban, el avance en la metodología en este segundo año, en el que se ha combinado con otras aplicaciones también orientadas a la competencia digital (*Pocket*) y metodologías activas y participativas (*PhotoVoice*), así como la inclusión en una propuesta mucho más amplia, con nuevas temáticas como los ODS y el compromiso de la ciudadanía digital crítica, no hace sino invitar a seguir ampliando el horizonte de estas experiencias docentes en torno a la competencia digital y los procesos de significación sociales, culturales o políticos, tanto de carácter colectivo como personal, en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales.

#### Referencias

- Archila P. A., Restrepo S., Truscott de Mejía A. M., Rueda-Esteban R. y Bloch N. I. (2022). Fostering instructor-student argumentative interaction in online lecturing to large groups: a study amidst the Covid-19 pandemic. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 19(1), 110101-110116. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2022.v19.i1.1101](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1101)
- Cabero Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, 49, 32-61. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/3>

- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L. y Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20. [https://doi.org/10.14201/eks2019\\_20\\_a22](https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22)
- Cabero, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Chaudoin, S., Shapiro, J. y Tingley, D. (2017). *Revolutionizing teaching and research with a structured debate platform* [Working papers] <https://scholar.harvard.edu/files/dtingley/files/structureddebate.pdf>
- Comisión Europea (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_es](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es)
- Criado, J.I. y Pastor, V. (2019). La Educación en los Planes de Acción de Gobierno Abierto. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(9), 279-300. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/116>
- Cruz Gil, M. C. (2021). Educación para la utilización de fuentes de calidad :ilusión o realidad. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentación*, 46 (juny). <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.46.13>
- Esteve-Mon, F. M., Castañeda, L. y Adell-Segura, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 105-116. <http://hdl.handle.net/10234/174771>
- Fernández Álvarez, M. y Montes, A. (2021). Student engagement in the online classroom: The student perspective. En REDINE (Coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral*. (pp.226-233). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/06/medidoc23.pdf>
- Fernández-Pacheco Sáez, J. L., Rasskin-Gutman, I., Marques, E. y Yoshihama, M. (2022). (Digital) PhotoVoice y su papel en el Desarrollo Comunitario y la construcción de la identidad colectiva: hacia una ciudadanía crítica y participativa a través de la educación. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 77-93. <https://doi.org/10.7203/28.21795>
- Fernández-Prados, J. S. y Lozano-Díaz, A. (2021). El reto de la ciudadanía digital activa en la educación superior europea: análisis del ciberactivismo entre los estudiantes universitarios. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 118-134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12799>
- Ferrés Prats, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Gallego Trijueque, S., Matarín Rodríguez-Peral, E. y Fondón Ludeña, A. (2020). La didáctica digital pre-pandémica. Punto de partida para una transformación educativa en la enseñanza superior. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 5-16. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2234>
- González-Andrío Jiménez, R., Bravo, C. y Palomero Ilardia, I. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. *REIDICS Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 7, 64-81. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64>
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P. y Sánchez Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>

- Kačínová, V. y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una “competencia aumentada” *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Lozano-Díaz, A. y Fernández-Prados, J. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.17>
- Mahmood, S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 199–203. <https://doi.org/10.1002/hbe2.218>
- Marín Suelves, D., Cuevas Monzonís, N., y Gabarda Méndez, V. (2021). Competencia digital ciudadana: Análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 329-349. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006>
- Martínez Rámila, K. y Ramírez Martinell, A. (2018). Ciudadanía digital para practicar un gobierno abierto: análisis del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en un ambiente universitario. *Revista Especializada en Investigación Jurídica*, 3, 93-114. <https://doi.org/10.20983/reij.2018.2.4>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 116, de 16 de mayo de 2022, 67979 a 68026 [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. UNESCO. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>
- Portugal, R. y Aguaded, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. *Razón y Palabra*, 24(108), 5-36. <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>
- Ramos Chávez, H. A. (2019). Ciudadanía e información en ambientes digitales. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 33(78), 143-163. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.78.58045>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24685/19/0>
- Santisteban Hernández, A. y Jara, M. (2020). Las lecciones de la pandemia y la responsabilidad del profesorado de ciencias sociales. *Revista Escuela de Historia*, 19(2), 1-21. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/reh/article/view/1946>
- Santoveña-Casal, S. y Pérez, M. (2022). Relevance of E-Participation in the state health campaign in Spain: #EstoNoEsUnJuego / #ThisIsNotAGame. *Technology in Society*, 68, 101877. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.101877>
- Torre Laso, J. de la, Morchón García, R. y Fernández Ábalos, J. (2021). Los debates online como metodología docente innovadora en la Universidad. En *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 278-284). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13705>
- Torres Martín, C.; Acal, C.; El Honrani, M.; Mingorance Estrada, Á. C. (2021). Impact on the Virtual Learning Environment Due to. COVID-19. *Sustainability* 13(2), 582. <https://doi.org/10.3390/su13020582>
- Varcárcel Siso, R. L. (2020). Verificación de hechos en tiempos de coronavirus. De la pandemia a la infodemia. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 61–72. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2171>

**Conflicto de intereses**

No existe conflicto de interés.

**Contribución de autores**

100 % autoría de la firmante del artículo: M<sup>a</sup> Auxiliadora Guisado Domínguez



© 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons