Diciembre 29, 2021, Volumen 2, No 4
ISSN 2735-6302

Revista Electrónica

Transformar®

Transformando la educación
del siglo XXI

Centro Transformar SpA

Revista Electrónica Transformar

REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR
TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL
ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Editor-in-Chief
Dr. Fernando Vera
Rediie (Chile)

Comité Científico
Dr. Salvador García
Universidad de Alicante
(España)
Dra. Sonia Muñoz
Universidad de Los Lagos
(Chile)
Dr. Alberto Ferriz
Universidad de Alicante
(España)
Dra. Cecilia Corona
Universidad Autónoma
(Chile)

Gestión comercial
Christian Córdova
(Chile)

Gestión OJS
Jorge Vargas
(Chile)

II Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación
CITAE 2022
https://rediie.cl/citae-2022/

(cc) BY-NC-ND

OJS
OPEN JOURNAL SYSTEMS

SUMARIO

Editorial 02
Fernando Vera

Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo 04
Andrea Ruíz-Mira, Salvador García-Martínez, Alberto Ferriz-Valero, Jorge Giménez-Meseguer

Implementación de metodologías activas desde un enfoque transdisciplinar: El caso de un colegio particular subvencionado chileno 20
Fernando Vera

Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo 35
Paula Saiz-Colomina, Salvador García-Martínez, Alberto Ferriz-Valero, Jorge Giménez-Meseguer

Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enfermería 47
Fernando Vera

Notas finales 58

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile, se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Revista Electrónica Transformar

REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR
TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL
ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Editorial

Es con gran orgullo y entusiasmo que los invito a leer el último número de **Revista Electrónica Transformar**. Ha sido un año de profundas transformaciones y hemos invertido una enorme cantidad de trabajo en el desarrollo de esta revista. Por ello, creo que verán ese esfuerzo reflejado en esta edición y en el impacto que tendrá en el campo de la educación. Ha sido un viaje interesante. Pero, no ha sido un viaje con un curso completamente trazado. No podría haber sido así, dadas nuestras limitaciones de tiempo para sistematizar nuestras buenas prácticas. Más importante aún. Un curso completamente trazado habría sido contrario a los ideales de participación comunitaria auténtica, que hemos intentado seguir.

Tal vez, suene a un *cliché*. Pero, es útil en este caso: Somos una revista científica en progreso, que busca activamente ideas de la comunidad en términos de cambio transformacional en la educación de pleno siglo XXI. Sin duda, seguimos abiertos a la crítica constructiva y propositiva. Así, al observar nuestro progreso, nos damos cuenta que representa el pensamiento colectivo de un grupo de personas innovadoras, con las que tengo el privilegio de trabajar.

Por cierto, transformación y cambio son palabras que provocan la acción. Por ello, a medida que nos atrevamos a ser un nuevo tipo de revista académica, surgirán preguntas sobre nuestro rigor. Estamos preparados para responder a esas preguntas. Tengan la seguridad de que **Revista Electrónica Transformar**, como todas las revistas científicas de calidad, utiliza la revisión por pares ciegos, con criterios de evaluación rigurosos examinados por completo a través de un comité editorial, que representa una amplia gama de logros académicos. Soy extremadamente orgulloso de los miembros de nuestro Comité Científico y afortunado de poder aprovechar su conocimiento, talento, juicio y antecedentes disciplinarios individuales y colectivos para promover el cambio transformacional.

En este contexto, queremos que **Revista Electrónica Transformar** sea un lugar de intercambio entre colegas de toda Iberoamérica. Queremos que se vea diferente, que sea diferente, que sea una revista que, con su sitio web relacionado, sea tan dinámica como el trabajo que realizamos en nuestras disciplinas - una rareza en la publicación académica. También queremos que **Revista Electrónica Transformar** marque la diferencia, no sólo en los campus y en las aulas, sino también en las comunidades académicas del sector

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

primario, secundario y terciario. Queremos ser un vehículo para un nuevo tipo de conversación sobre la participación de la comunidad académica y su lugar en el proceso de mejoramiento continuo. Que nadie se quede atrás. Es una tarea difícil, pero, con vuestra ayuda, lograremos nuestros objetivos.

Finalmente, quiero agradecer a nuestros comprometidos colaboradores, con quienes nos hemos asociado para sacar adelante este proyecto. Por lo mismo, quiero animarlos a seguir viajando juntos, mientras desarrollamos **Revista Electrónica Transformar** a su máximo potencial.

Fernando Vera, PhD
Editor-in-Chief
Revista Electrónica Transformar®
https://revistatransformar.cl/index.php/transformar
Editada por Centro Transformar® SpA
http://centrotransformar.cl
©Todos los Derechos Reservados

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Revista Electrónica Transformar

REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR
TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL
ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

ARTÍCULO ORIGINAL

Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo

Benefits of cooperative learning in physical education in the primary education stage. A qualitative analysis

ANDREA RUÍZ-MIRA[1]
https://orcid.org/0000-0002-9269-2539
JORGE GIMÉNEZ-MESEGUER[2]
https://orcid.org/0000-0001-9305-0856
SALVADOR GARCÍA-MARTÍNEZ[3]
https://orcid.org/0000-0003-3209-3937
ALBERTO FERRIZ-VALERO[4]
https://orcid.org/0000-0001-8206-4152
[1,2,3,4] Universidad de Alicante, España
Correspondencia: salvador.garcia@ua.es

Recibido 27/09/2021 • Revisado: 03/11/2021 • Aceptado 26/11/2021

RESUMEN

En los últimos años está aumentando la utilización de metodologías más socializadoras y que promueven la interactuación interpersonal entre el alumnado en las clases de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Una de estas metodologías es el Aprendizaje Cooperativo. A pesar de que se han realizado numerosos estudios con esta metodología son pocos los que se han realizado empleando una metodología cualitativa. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de una UD de 5 sesiones guiada por una metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo. Para ello, se empleó una metodología cualitativa y participaron 16 alumnos/as, que fueron entrevistados al finalizar la UD. Los resultados mostraron una gran aceptación de esta metodología por parte del alumnado, una mejora en las relaciones sociales y el desarrollo de emociones positivas a lo largo de las sesiones. Los resultados sugieren la utilización de esta metodología en EF en la etapa de Educación Primaria como medio de provocar la interactuación interpersonal, favorecer las relaciones sociales y el desarrollo de emociones positivas durante las clases de EF.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje cooperativo; Educación física; Educación primaria.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ABSTRACT

In recent years, the use of more socializing methodologies that promote interpersonal interaction among students in Physical Education classes in the Primary Education stage is increasing. One of these methodologies is Cooperative Learning. Despite the fact that numerous studies have been carried out with this methodology, few have been carried out using a qualitative methodology. The objective of this study was to analyze the effects of a 5-session DU guided by a methodology based on Cooperative Learning. For this, a qualitative methodology was used and 16 students participated, who were interviewed at the end of the DU. The results showed a great acceptance of this methodology by the students, an improvement in social relationships and the development of positive emotions throughout the sessions. The results suggest the use of this methodology in PE in the Primary Education stage as a means of provoking interpersonal interaction, favoring social relationships and the development of positive emotions during PE classes.

KEYWORDS: Cooperative learning; Physical education; Primary education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se está experimentando una evolución en la metodología utilizada en los centros educativos y, observando que, poco a poco, las metodologías activas, socializadoras y/o colaborativas van adquiriendo más protagonismo, especialmente en Educación Física (Párraga et al., 2021). Una de estas metodologías que cada vez está siendo más utilizada es el Aprendizaje Cooperativo (AC).

El AC, según Johnson et al. (1999, p. 5), es "el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás". El alumnado trabaja cooperando unos con otros compartiendo las tareas necesarias para lograr un fin común. Gracias a esta nueva metodología se crea una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos (Johnson y Johnson, 1986, citado por López y Acuña, 2011, p. 31). Trabajar en conjunto para conseguir una meta común tiene como consecuencia la valoración positiva del trabajo personal y la motivación para aprender (Dansereau, 1985).

Pero ¿cuáles son las principales bases del AC? Johnson et al. (1999) explican que el AC debe contener cinco elementos esenciales:

En primer lugar, la *interdependencia positiva*, en la que los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no solo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Se necesitan unos a otros para conseguir los objetivos propuestos. En segundo lugar, la *responsabilidad individual y grupal*, donde cada miembro del grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. En tercer lugar, la *interacción* cara a cara, donde los miembros del grupo deben estar en contacto directo

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

unos con otros durante la realización de la tarea. En cuarto lugar, las *habilidades del grupo y las relaciones interpersonales*, puesto que los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. Y en último lugar, la *evaluación grupal*, ya que es importante que los miembros del grupo hagan una reflexión sobre el trabajo que están realizando, para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

El AC es una metodología que puede aportar beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje a diferentes niveles. García et al. (2012) exponen que el AC puede influir tanto en aspectos de la conducta social y motivacional como en el rendimiento académico. Por un lado, la cooperación tiene efectos consistentes y positivos sobre las relaciones sociales, ya que a través de ellas se desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros/as de clase, las habilidades sociales, la cooperación con los compañeros/as de clase y la motivación escolar. Por otro lado, estos métodos también hacen que mejoren ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos (García et al., 2012).

Entre esos beneficios también es importante destacar que el AC parece efectivo para trabajar las competencias clave en el aula, elemento curricular clave en el sistema educativo español (O. ECD/65/2015). Según Gil et al. (2007), para poder desarrollar estas competencias, es necesario utilizar metodologías en las que se produzca interactuación entre los participantes y en las que el alumnado perciba responsabilidad y autonomía en las actividades. Por este motivo, el AC puede ser una solución coherente y acorde a esta línea, porque fomenta la participación activa de los estudiantes, interactuación y la percepción de responsabilidad, tanto individual como colectiva (Johnson et al., 1999).

En cuanto a las ventajas que tiene el AC en el ámbito de la Educación Física (EF), Casey y Goodyear (2015), citados por Fernández-Río (2016), señalan que el AC es un planteamiento didáctico que permite desarrollar cuatro tipos de resultados de aprendizaje: físico, cognitivo, social y afectivo. Fernández-Rio (2003b), muestra que cuando se usa a lo largo de todo un curso escolar, el AC logra mejoras en cualidades del ámbito afectivo, como el autoconcepto general, la apariencia física, la percepción de habilidad física y la honestidad. Además, existen investigaciones que aseguran que a través de la enseñanza cooperativa se produce un incremento de las conductas prosociales en los alumnos (Orlick, 1990; Graham, 1992; Mosston, 1993 y Polvi y Telama, 2000). Velázquez (2012b), también menciona que hay estudios basados en el trabajo a partir del AC en EF que demuestran su eficacia para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad, mejorar las competencias sociales y las relaciones interpersonales del alumnado, incrementar los niveles de condición física, motivar hacia la actividad motriz, mejorar el comportamiento en las clases y promover el aprendizaje motor.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

A pesar de que se identifican estudios que abordan el efecto del AC en las clases de EF, son escasos los estudios que analicen los beneficios del AC en EF en la etapa de Primaria utilizando metodologías cualitativas. Valorar de forma cuantitativa la repercusión de un método de enseñanza sobre aspectos como las relaciones sociales o las emociones puede resultar complejo. En este sentido, los métodos cualitativos podrían ofrecer una visión más profunda y completa de los resultados de una intervención. Para Araneda (2006), la investigación cualitativa es más eficaz que la cuantitativa para comprender los fenómenos humanos y sociales, y puede ser una excelente metodología para analizar aspectos de la conducta humana. Por ello, la metodología cualitativa puede ser una buena herramienta para estudiar los efectos que puede tener el AC en niños en la etapa de Educación Primaria, especialmente si se trata de buscar beneficios relacionados con conductas, actitudes, valores, sentimientos o emociones.

Por todo ello, resulta interesante valorar los efectos del AC sobre un grupo de alumnos de primaria, dando voz al alumnado para que, siguiendo una metodología cualitativa, expliquen sus percepciones, emociones y opiniones sobre la aplicación de este modelo de enseñanza en las clases de EF. Así, el objetivo de esta investigación fue, a través de una metodología cualitativa, comprobar las repercusiones didácticas, emocionales, sociales y comportamentales de una unidad didáctica (UD) que sigue la idea del AC como metodología principal, sobre un grupo de alumnos/as de Primaria en las clases de EF.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 16 alumnos/as (8 niñas) de quinto curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 10 y 11 años.

A causa de la nueva situación actual provocada por la Covid-19, esta clase pasó a convertirse en un grupo burbuja, es decir, un grupo que, incluyendo al tutor, puede relacionarse entre sí y tiene que estar dentro de un mismo espacio, evitando así el contacto con otras personas.

Se trata de un grupo heterogéneo, donde entre el alumnado se encontraban tres alumnos extranjeros; dos alumnos de nacionalidad británica y un alumno de origen marroquí. Además, había cuatro alumnos con problemas leves de conducta en el aula.

El grupo, en general, no tenía casi experiencia previa con el baloncesto (contenido principal de la UD), ya que no lo habían trabajado en EF en cursos anteriores, aunque sí conocían las reglas fundamentales del deporte. El grupo no estaba acostumbrado a trabajar de forma cooperativa.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

INTERVENCIÓN

Se diseñó una UD basada en retos cooperativos, siguiendo la idea del AC, cuyo contenido principal era el baloncesto.

El centro educativo y las familias del alumnado firmaron un consentimiento informado donde se garantizaba la participación de forma voluntaria y el carácter anónimo de los datos de los niños/as. Desde un principio se les informó sobre el objetivo que iba a tener la investigación y cuál iba a ser su finalidad. Además, se dejó claro, que la no participación no tendría efectos negativos sobre la nota de los alumnos/as.

La UD se diseñó para llevarla a cabo durante cinco sesiones. Se planificaron para que tuvieran una duración de 50 minutos. Los primeros 10 minutos se llevaba a cabo el calentamiento, después se utilizaban 30 minutos para la parte principal y los últimos 10 minutos para la vuelta a la calma, la recogida de material y la higiene personal.

Las sesiones se diseñaron a partir de la estrategia metodológica llamada "cajas de aprendizaje", siguiendo la propuesta publicada en Fernández-Río et al. (2018), pero adaptándola al contexto del centro de trabajo y el alumnado. Se planificaron tres cajas diferentes: en la caja de aprendizaje n. º1 se trabajó el pase; en la n. º2, el tiro a canasta; y en la n º3, el bote. Tenían que lograr un total de tres insignias, para poder optar al carnet de equipo llamado *Atletas de primera*. El alumnado debía ir por equipos superando cada una de las actividades propuestas en cada caja, y una vez completadas, se les proponía un desafío final que les daría el acceso al lugar donde se encontraba la caja con la insignia.

Para ello, se dividió al alumnado en tres equipos diferentes: 2 equipos de 6 personas y 1 equipo de 5 personas. Estos equipos se mantuvieron durante toda la intervención, por lo que tuvieron que participar juntos de forma cooperativa para conseguir todos los objetivos.

Se estableció un orden aleatorio para desarrollar cada una de las cajas. Un equipo empezó por la primera, otro por la segunda y otro por la tercera. Las cajas iban rotando, por lo que siempre eran diferentes y nunca coincidían.

Casi todas las actividades tenían un tiempo límite de 5 minutos para poder superarlas, pero podía darse el caso de que las completaran antes del tiempo establecido. Por este motivo, previniendo esta situación, se planificaron tres actividades *extra* por si fuese necesario, para completar el tiempo restante de la sesión. Se les dijo que en caso de acabar las cajas antes de tiempo, si lograban realizar estas tres actividades *extra*, podrían optar al carnet Atletas de primera Pro.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Al finalizar la UD se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas, una a cada alumno/a del grupo. Para el proceso de análisis cualitativo se siguieron las pautas establecidas en Hsieh y Shannon (2005), tal y como se detalla a continuación.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

En primer lugar, se prepararon una serie de preguntas comunes para realizar a los participantes y así obtener información sobre aspectos relacionados con la interacción social y las emociones vividas durante la intervención.

Se tuvo en cuenta que al inicio de cada entrevista se harían algunas de esas preguntas específicas, pero si se daba el caso de que algún participante contaba algo que no estaba planteado, se podría ir formulando otro tipo de preguntas con la finalidad de substraer información que podría ser interesante para el trabajo. Por este motivo, la entrevista sería abierta y flexible.

En cuanto a la estructura de la entrevista, se dividió en cuatro partes. En la primera se formulaban preguntas generales sobre las sesiones y la UD; en la segunda parte sobre las relaciones sociales; en la tercera, sobre las emociones que habían llegado a sentir y para finalizar, una pregunta final a modo de conclusión. En total, se realizó al alumnado, 11-12 preguntas fijas, con algunas variantes en el proceso, en función de las respuestas del alumno/a.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante tres sesiones, justo después de finalizar la UD. Mientras el grupo estaba en la clase de EF con el profesor, se fue llamando en orden de lista al alumnado, de uno/a en uno/a. Cada entrevista tuvo una duración de 6-7 minutos y se realizó en un aula tranquila y silenciosa. Para registrar toda la información, se grabaron las entrevistas con un dispositivo auditivo.

Una vez acabadas las entrevistas, se procedió a transcribir toda la información a un procesador de texto y se leyó todo detenidamente, buscando cuáles eran los resultados más relevantes. Seguidamente, se organizó toda la información en diferentes categorías y se procedió a redactarla.

RESULTADOS

A la luz de la información obtenida en las entrevistas se puede ver que al alumnado le gustó las sesiones que se llevaron a cabo en el aula. Adicionalmente, se detectó información de interés pedagógico, que ha sido clasificada en diferentes categorías de resultados que se exponen a continuación.

Componente lúdico de las actividades realizadas

La UD pareció aportar un componente lúdico que hizo que los alumnos disfrutaran con las sesiones. Explican que les gustó mucho el hecho de tener que ir superando pruebas, y algunos/as añadieron que fue algo diferente a lo que están acostumbrados a hacer en EF.

- *"Sí, me ha gustado mucho porque es muy divertido, a la vez trabajamos en equipo, jugamos y hacemos deporte."* (Participante 10)

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Además de la novedad de la metodología, la importancia de la cooperación para superar obstáculos y actividades con especial dificultad pudo ser relevante para generar, no solo sentimiento de pertenencia al grupo o mejoras e interactuación social, sino disfrute con la actividad:

– *"Si lo hacíamos en grupo era más fácil y más cómodo, y si no se hace en grupo pues es más difícil. Es más fácil cuando lo hacemos en grupo porque todo el mundo colabora."* (Participante 6)

El hecho de trabajar en grupo y provocar la interacción social continua también derivó en algunos conflictos leves durante las sesiones.

Problemas y conflictos en el grupo

Algunos alumnos/as manifestaron haber tenido problemas y conflictos puntuales entre los integrantes del equipo durante la consecución de las actividades. Algunos de los motivos fueron porque había compañeros que molestaban, no participaban como debían, o se comportaban de manera inadecuada.

– *"Pienso que X pasaba un poco del juego y no ha trabajado junto al grupo. Posiblemente porque él solamente mira por él mismo como si fuera que quiere hacerlo todo él solo. Ha trabajado poco en equipo."* (Participante 5)

Sin embargo, estos conflictos no eran graves y fueron resolviéndose con el transcurso de la UD, como se precisa a continuación.

Resolución de los conflictos surgidos

Explicaron que, a pesar de todo, durante el transcurso de las sesiones todos se sintieron más a gusto con su equipo, ya que fueron mejorando sus habilidades comunicativas y aprendieron a solucionar y a afrontar cada una de las adversidades con las que se encontraban.

– *"Me he sentido a gusto y bien, aunque ha habido un poco de pique con algunos compañeros. Pero al final se solucionó y supimos salir adelante. Lo conseguimos porque les dijimos que se pidieran perdón y reflexionamos un poco sobre ello."* (Participante 11)

Además, los participantes que confesaron no haber colaborado mucho al principio, explicaron que gracias a esta actividad comprendieron lo que significaba trabajar en equipo.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

– *"Esto me ha hecho darme cuenta de que hay que trabajar en equipo y no ir a tu bola. Trabajar en equipo significa trabajar en grupo, si uno es peor pues hay que respetarle igual que si uno es mejor."* (Participante 12)

Al preguntar al alumnado por los motivos de estos conflictos, prácticamente todos los entrevistados coincidían en señalar que era debido a la falta de costumbre de trabajar en equipo.

– *"Si hiciéramos más trabajo en equipo al final la gente aprendería a trabajar mejor en grupo."* (Participante 5)

A pesar de estos conflictos puntuales en los que algunos/as alumnos/as señalan la falta de compañerismo en algunas actividades, la tónica general de la intervención fue de compañerismo, predisposición al trabajo en equipo, interactuación social y puesta en práctica de habilidades interpersonales.

Mejora de las relaciones sociales y percepción de integración en el grupo

Se ha podido observar que el alumnado ha sentido más cercaníaa con los compañeros/as y reconocen llevarse un poco mejor después de las cinco sesiones, porque el haber trabajado en equipo ha hecho que pasen más tiempo juntos, hablen y se conozcan más. Incluso declaran haber trasladado estos valores de grupo a su vida diaria. Además, prácticamente todo el alumnado expresó haberse sentido integrado dentro de su equipo, manifiestan que se han apoyado y se han animado mucho entre todos los compañeros y eso ha hecho que hayan tenido buenas sensaciones y que se hayan dado cuenta de que todos podían con todo.

– "*Me he sentido apoyado por mi grupo. Unos a otros nos hemos ido apoyando, y hemos comprendido que con el apoyo y el trabajo en equipo se pueden llegar a lograr cosas que nosotros no podemos llegar a pensar que podemos conseguir."* (Participante 2)
– *"Sí, la verdad es que sí que nos llevamos mejor, porque antes había un poco más de conflicto con la clase porque no sabíamos cómo jugar en equipo. Cuando acabamos de jugar contigo, ahora ya siempre encontramos solución al problema todos juntos y nadie se cabrea…" "…Pienso que a la gente que le cuesta un poco más, tenemos que apoyarla."* (Participante 11)
– *"Sí nos llevamos mejor, porque al estar juntos, convivimos más y aprendemos a llevarnos mejor."* (Participante 14)

Esta interacción social necesaria para la consecución de éxito en las actividades dio lugar a la formación de emociones y sentimientos.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Emociones y sentimientos durante el desarrollo de las sesiones

Los relatos de los participantes demostraron haber tenido también un gran cúmulolo de emociones y sentimientos diferentes durante estos días. El 100% de los entrevistados, reconocen haberse sentido muy felices, animados, emocionados, motivados y alegres, sobre todo a la hora de pensar que tenían que superar los retos y conseguir las insignias. Explicaron que el gran momento de felicidad era cuando acababan el desafío, encontraban la caja y ponían la insignia en el carnet.

- *"Lo que más he sentido ha sido felicidad, sobre todo cuando conseguíamos las insignias."* (Participante 3)
- "Me he sentido bien porque eran muy divertidas las actividades y había muchas en las que te lo pasabas muy bien." (Participante 6)
- *"Me he sentido motivada porque a mí las actividades me han gustado mucho y el pensar que teníamos que ir superando los retos ha hecho que le ponga más ganas."* (Participante 7)

Al finalizar con las sesiones, los participantes manifestaron sentirse muy bien con ellos mismos/as y con su equipo.

Satisfacción por el trabajo realizado y mejora de la confianza en uno mismo

Algunos niños y niñas explicaron que con estas actividades pudieron aprender a confiar un poco más en ellos mismos y mejoraron su autoconfianza.

- *"He tenido un poco de miedo, no tenía mucha confianza en mí mismo. Pero al ver que hemos podido conseguir todas las insignias pues me he sentido mejor."* (Participante 5)

También manifiestan que pudo ser gracias a la confianza que sus compañeros depositaron en ellos desde un principio. Además, explican que se han dado cuenta de lo importante que es apoyarse entre todos mutuamente, para así sentirse todos bien y entre iguales dentro del grupo.

- "*Sí, he sentido confianza en mí mismo. Además, jugando en equipo creo que se han sentido un poco mejor todos, porque yo veía que sonreían."* (Participante 11)

El desarrollo de emociones y la satisfacción personal del alumnado durante el transcurso de las sesiones produjo que prácticamente todo el alumnado formara una opinión general positiva de la experiencia vivida, dando muestras de la buena acogida que puede tener esta metodología entre el alumnado de primaria.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Percepción positiva de la metodología empleada

Al final de esta experiencia, los 16 alumnos/as entrevistados, expresaron que les encantaría volver a experimentarla, porque disfrutaron mucho jugando al baloncesto y trabajando en equipo, se lo pasaron muy bien junto a sus compañeros/as, aprendieron a trabajar en equipo, estrecharon más sus relaciones sociales y porque fue una actividad muy diferente a la que estaban acostumbrados a hacer en EF.

- *"He disfrutado de esta experiencia y la repetiría, porque me lo he pasado muy bien con mis amigos y con toda la clase en general. Además, pienso que hemos mejorado el trabajo en equipo, la conversación en equipo y las relaciones de amigos."* (Participante 3)
- *"La he disfrutado y la volvería a repetir, porque me gusta el baloncesto, incluso algún día se podría hacer de otro deporte. Me ha gustado trabajar en equipo porque me he dado cuenta de que uno solo, no puede hacer tanto como un equipo unido."* (Participante 12*)*

Entre los resultados obtenidos destaca que no solamente afirmaron que volverían a repetir esta experiencia, sino que, además, manifestaron preferir la metodología cooperativa frente a otro tipo de metodología, como la individualista o la competitiva.

Preferencia de la metodología cooperativa frente a la competitiva

- *"Prefiero trabajar en equipo porque no hay tanta competencia, no tienes que perder o ganar, porque si tú estás en un jugando contra otro grupo y al final tu equipo pierde siempre acaba habiendo pelea. Prefiero trabajar en equipo porque no estás todo el tiempo pensando en que tienes que ganar y ganar. Dentro de un grupo pequeño me siento más valorada. Normalmente cuando tenemos que competir no te centras en tu equipo, sino que te centras en ganar*." (Participante 7)
- *"Prefiero trabajar en equipos cooperativos porque por ejemplo cuando jugamos a fútbol, en dos equipos, normalmente no le pasan la pelota a casi nadie, solo a los más rápidos y eso a mí no me gusta. A veces nos gustaría sentir formar más parte del juego. Cuando hemos jugado así contigo, nos hemos dado cuenta de que todos somos importantes dentro de un equipo. Mi equipo me pasaba la pelota y tenía las mismas oportunidades para tirar que ellos. Cuando no me pasan el balón me siento mal, pero jugando así nos la pasamos entre todos y disfrutamos más."* (Participante 13)

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación cualitativa muestran que el AC pudo aportar importantes beneficios en el proceso de enseñanza, tales como un aumento del componente lúdico por la novedad de la manera de trabajar, un aumento de la interacción social o un aumento de la satisfacción intra e interpersonal, aspectos todos ellos muy relacionados con la eficacia del aprendizaje (Melchor y López, 2012). Estos resultados son muy similares a los obtenidos en la intervención realizada por Prieto y Nistal (2009), donde se pudo comprobar la repercusión que podía llegar a tener el AC en el área de EF tras aplicarlo en un aula de 1º de la ESO.

Los participantes explicaron haber disfrutado mucho realizando las actividades a lo largo de cada sesión y haberse sentido bastante a gusto trabajando en equipo. Velázquez (2012a) hace una distinción entre el concepto de juego cooperativo y el de aprendizaje cooperativo. Por un lado, explica que el juego cooperativo busca la diversión de los participantes, aunque también puede ser utilizado para promover objetivos didácticos y, por otro lado, explica que el aprendizaje cooperativo pretende que el alumnado aprenda, independientemente de que el proceso sea más o menos divertido. En esta investigación el AC parece haber tenido un efecto positivo en el componente lúdico de la UD.

En cuanto al grado de dificultad de las actividades, se ha observado mediante los resultados, que algunos las consideraron difíciles y otros fáciles, por lo que ha habido un poco de controversia. Finalmente, las personas que dijeron que les resultó ser más sencillas explicaron que fue gracias al trabajo cooperativo que realizaron desde un inicio dentro del equipo, por lo tanto, parece que el trabajo en equipo que se realizaba influía en la percepción de dificultad. Estos resultados son acordes a los obtenidos en Cañizares (2012), donde se demostró mediante una comparación entre un grupo control y un grupo experimental que utilizó el AC, que en este último, los individuos percibían una menor dificultad en las actividades propuestas.

A pesar de que durante el desarrollo de las sesiones surgió algún conflicto leve derivado de la interacción social, los participantes explicaron que durante la actividad estos se fueron solucionando poco a poco. Es posible que esto ocurriera debido a que, durante las sesiones, los alumnos y alumnas fueron desarrollando habilidades sociales y comunicativas, tal y como proponen Solomon et al. (1990), citado por Slavin (1999), donde constataron que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en aspectos como la capacidad de resolver conflictos en los grupos, la tendencia a cooperar con otros y la sensibilidad interpersonal.

Esta mejora de las habilidades sociales y comunicativas pudo derivar en una mejora de las relaciones sociales y de la percepción de integración en el grupo. El alumnado durante las entrevistas explicó que haber trabajado en equipo hizo que compartieran más tiempo juntos, se conocieran más y que sintieran más cercanía con sus compañeros/as. Se han encontrado un gran número de estudios, (Grineski, 1993; Dunn y Wilson, 1991; Fernández-Río, 2003a o Prieto y Nistal, 2009, entre otros) en los que

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

señalan que para poder desarrollar las habilidades sociales y mejorar el trato con los demás, es muy importante trabajar de forma colaborativa. Este hecho puede tener también grandes implicaciones a nivel educativo ya que, según González et al. (2011) y Melchor y López (2012) el rendimiento depende de múltiples factores: personales, intelectuales, motivacionales, y también sociales como el clima del aula y la disciplina. Por ello, se podría inferir que es posible que un alumno/a que mejora las relaciones sociales en la escuela, rinda mejor académicamente.

El alumnado manifestó haber tenido también un gran cúmulo de emociones y sentimientos diferentes durante las actividades. Gran parte de los alumnos/as explican haberse sentido animados, alegres, motivados y felices, sobre todo cuando trabajaban todos unidos dentro del equipo e iban superando los retos y logrando cada una de las insignias juntos. Por otro lado, algunos/as dicen que llegaron a sentir nervios, enfado o frustración temporal y pasajera cuando no superaban alguno de los retos. Entre la literatura no hay prácticamente referencias que identifiquen emociones negativas ligadas al AC, como el enfado o la frustración. Más bien lo contrario, en la literatura es frecuente encontrar estudios en los que el AC puede provocar un gran componente motivacional, como se puede observar en el estudio de Fernández-Río (2003a) o el de Prieto y Nistal (2009), donde exponen que el trabajo cooperativo fomenta la motivación por la asignatura de Educación Física y favorece el clima afectivo de grupo. Quizás, la falta de hábito de trabajar de forma cooperativa dentro del grupo y la corta duración de la intervención pudieron ser las causas de la aparición de conflictos aislados y/o emociones negativas puntuales. No obstante, estos eventos fueron puntuales y no afectaron al clima general de grupo. El clima general del grupo, así como las emociones que se experimentaron durante la UD, fueron positivos y favorecieron el desarrollo de los contenidos.

Este clima afectivo/emocional que se generó durante la UD provocó que el alumnado generara una opinión positiva respecto a la experiencia, hasta tal punto que los 16 alumnos que conforman el grupo afirmaron que les encantaría repetirla. Este resultado es coherente con lo obtenido en otras publicaciones, como en el estudio de Morago (2017), en el que se demuestra estadísticamente que los estudiantes prefieren, en primer lugar, estructuras de aprendizaje cooperativas; tras las cooperativas prefieren las competitivas, después las afiliativas y, por último, las individuales. Del mismo modo, Slavin (1999) ya manifestó que las propuestas cooperativas generan más satisfacción en el participante que las propuestas individuales. Esto es un dato relevante respecto a la eficacia en el desarrollo social, afectivo y académico del alumnado. En esta línea, Velázquez (2015) destaca que este desarrollo afectivo y social que provoca la utilización del AC en EF, en muchas ocasiones se ve reflejado en mejores resultados académicos, lo que da muestra del valor pedagógico y académico que puede tener la utilización de esta metodología en EF.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

A pesar de los resultados que ofrece esta investigación es importante resaltar las limitaciones del estudio. En primer lugar, la realización de un estudio cualitativo, ha podido ofrecer una visión más abierta y profunda de las percepciones de los participantes, pero ha impedido obtener resultados estadísticos que permitan establecer una relación causa-efecto directa. De igual forma, la inexistencia de grupo control impidió comparar los resultados obtenidos con la implementación de otra metodología, lo que dificulta poder atribuir los resultados obtenidos a la mera aplicación del AC. Por último, la corta duración de la intervención pudo impedir que se desarrollen más efectos derivados de la metodología aplicada. Por todo esto, se propone la realización de estudios aleatorizados, cuantitativos o mixtos (cuantitativo-cualitativo) que implementen metodologías cooperativas a largo plazo, con el objetivo de valorar el efecto de esta metodología a medio y largo plazo y que permita la extracción de conclusiones fiables y robustas.

CONCLUSIONES

La realización de esta investigación ha permitido profundizar en el conocimiento sobre los beneficios que puede tener el AC en el alumnado en el área de EF en la etapa de primaria.

A la luz de los resultados obtenidos, parece que la implementación de una UD guiada por la metodología de AC influyó positivamente a nivel social, afectivo y emocional, contribuyendo a mejorar las relaciones sociales entre el alumnado y a generar emociones positivas en el desarrollo de las sesiones. Además, se pudo constatar que el alumnado quedó plenamente satisfecho con esta forma de trabajo. Por ello, se puede concluir que el AC parece ser una metodología eficaz para mejorar el proceso de socialización y el desarrollo de emociones positivas durante el aprendizaje de contenidos de EF en Primaria, contribuyendo de esta forma a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, se precisan de futuros estudios que suplan las limitaciones de esta investigación y amplíen el conocimiento sobre los efectos a diferentes niveles que puede tener la aplicación de esta metodología en EF, así como las diferentes formas de aplicación en función del tipo de contenido, tipo de alumnado o contexto de aplicación.

REFERENCIAS

Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de cientificidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 5* (10), 11-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2314209

Cañizares, C. (2012). Estudio comparativo entre aprendizaje individualizado y aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria. En Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.)., *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente.* (1ª ed., pp. 107-116).

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest, 67* (1), 56-72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*. (Vol. 1, pp. 209-239). Erlbaum.

Dunn, S., y Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62* (6), 22-28.

Fernández-Río, J. (2003a). Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas. En *Actas del I Congreso Iberoamericano y III Nacional de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza.

Fernández-Río, J. (2003b). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje.* La Peonza.

Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29* (enero-junio), 201-206. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464040

Fernández-Río, J., Sánchez, R. y Méndez-Giménez, A. (2018). *XI Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas.* Ediciones de la Universidad de Oviedo.

García, R., Traver, J., y Candela, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (1ª ed.). CCS. https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf

Gil, C., Baños, R., Alías, A. y Gil, M. (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias.* Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo.

González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en univeristarios*. Estudios de Psicología, 32* (2), 257-270.

Graham, G. (1992). *Teaching children physical education-Becoming a master teacher.* Human Kinetics.

Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 64* (5), 32-34.

Hsieh, H. F. & S. E. Shannon. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15* (9):1277–88. 10.1177/1049732305276687

Johnson, D. W., Johnson, R., & Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology, 104*, 207-216.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? *Applied Social Psychology Annual, 4,* 119–164.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Johnson, D., Johnson, R., Lew, M. y Mesch, D. (1986). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal Fall, 23* (3), 467-488. https://doi.org/10.3102/00028312023003476

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos, 14* (7), 28-37. http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/381/552

Melchor, G., y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. Infancia y Aprendizaje*: Journal for the Study of Education and Development, 35* (1), 61-72.

Monereo, C. (coord..), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* (6ª ed.). Editorial Graó.

Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la educación física. Reforma de los estilos de enseñanza.* Hispano Europea.

Morago, A. (2017). *Análisis de la motivación y actitud en relación con el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física a partir de deportes alternativos: Una propuesta didáctica.* [Máster en formación del profesorado en Educación Secundaria, Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional de la Universidad de Cantabria https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13172/MoragoLopezVaquezAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Orlick, T. (1990). *Libros para cooperar, libros para crear.* Paidotribo.

Párraga, J.A. (2021). *Rendimiento deportivo, actividad física y salud y experiencias educativas en Educación Física.* AASA

Pérez-Sánchez, A., y Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista De Investigación Educativa, 26* (1), 73-94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321884005

Polvi, S., y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44* (1).

Prieto, J., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación, 49* (4). https://rieoei.org/historico/deloslectores/2898.pdf

Slavin, R. E. (1977). How student learning teams can integrate the desegregated classroom. *Integrated Education, 75* (6), 56-58.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Aique

Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V., y Solomon, J. (1990). Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. En S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 231–260). Praeger Publishers.

Velázquez, C. (2012a). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física.* La Peonza.

Velázquez, C. (2012b). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 400*, 11-36. http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/139/132

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos, 28*, 234-239.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Revista Electrónica Transformar

REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR
TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL
ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

ARTÍCULO ORIGINAL

Implementación de metodologías activas desde un enfoque transdisciplinar: El caso de un colegio particular subvencionado chileno

Implementing active methodologies from a transdisciplinary approach: The case of a Chilean private subsidized school

FERNANDO VERA
Red Internacional de Investigadores en Educación, Chile
https://orcid.org/0000-0002-4326-1660
Correspondencia: fernandovera@rediie.cl

Recibido 15/09/2021 • Revisado: 30/10/2021 • Aceptado 26/11/2021

Resumen

Esta investigación se inscribe en el Proyecto *"Yo transformo la educación"* de la Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE), que incluye la formación en metodologías activas en el profesorado de los sistemas educativos de Latino América. Específicamente, este estudio aborda los factores relacionados con las metodologías activas para el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de un colegio particular subvencionado chileno (N= 50; *n*= 43). Los datos se recogen mediante un cuestionario en línea basado en Google forms y un taller presencial *ad hoc*. Los hallazgos indican que, si bien el profesorado del colegio está muy comprometido con las declaraciones institucionales y la implementación de metodologías activas en sus propuestas formativas, aún se observan brechas en materia de implementación de metodologías activas, desde un enfoque transdisciplinar.

Palabras clave: Metodologías activas; Transformación; Enfoque transdisciplinar; Currículo.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Abstract

This research is part of the Project *"I transform education"* of the International Network of Researchers in Education (REDIIE), which includes training in active methodologies for teachers in Latin American educational systems. Specifically, this study addresses the factors related to active methodologies for strengthening the Institutional Educational Project (IEP) of a Chilean subsidized private school (N = 50; *n* = 43). Data is collected through a on-line Google forms-based questionnaire and an *ad hoc* face-to-face workshop. Findings indicate that, although the school's teaching staff is highly committed to institutional statements and implementation of active methodologies in teaching proposals, there are still some gaps in implementing active methodologies, from a transdisciplinary approach.

Keywords: Active methodologies; Transformation; Transdisciplinary approach; Curriculum.

INTRODUCCIÓN

Las metodologías activas involucran al estudiantado en el proceso de aprendizaje a través de actividades prácticas, tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, enfatizan el pensamiento de orden superior y, a menudo, implican el trabajo en equipo (Freeman et al., 2013; Vera, 2016; Vera, 2020). Por lo mismo, las lecciones tradicionales, que se centran en el profesorado poco parecen aportar a su implementación. Efectivamente, la implementación de metodologías activas en la educación de pleno siglo XXI es un factor importante en la adquisición de conocimientos y competencias. Esto se debe a que el estudiantado se involucra directamente en el proceso de aprendizaje, con mayor protagonismo y toma de decisiones a la hora de elegir la forma en que se imparten los contenidos curriculares.

De todas las metodologías activas que se han abierto paso en clase en los últimos años, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es quizás la metodología que ha ganado más popularidad (Aksela y Haatainen, 2019). Esto se debe, en principio, a su flexibilidad y complementariedad disciplinaria. Pero también porque es una metodología que tiene la capacidad de abarcar varias otras disciplinas, al mismo tiempo. Su único límite, en realidad, acaba siendo la imaginación del profesor o profesora. Y, en definitiva, está muy relacionada con la creatividad y capacidad de trabajo colaborativo que demuestran estudiantes y docentes. De esta forma, con esta metodología se puede adquirir no sólo conocimientos, sino también competencias fundamentales como la búsqueda de información, análisis y síntesis del material recolectado. Asimismo, el debate de ideas y el desarrollo de técnicas de comunicación, que pueden llegar a ser determinantes en un futuro escenario profesional.

Específicamente, el ABP se refiere al proceso de aprendizaje-enseñanza basado en la investigación que permite que el estudiantado realice proyectos significativos y

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

desarrolle productos del mundo real (Brundiers y Wiek, 2013; Krajcik y Shin, 2014). Entre todas estas características, la creación de productos, que resuelven problemas reales, es lo que más distingue al ABP de otros enfoques centrados en la persona que aprende.

Por tanto, como buena práctica, el ABP debería comenzar con una pregunta-guía. Para ello, es crítico cautelar que las preguntas-guías sean:

- **Factibles.** Permiten diseñar y realizar investigaciones para responder la pregunta;
- **Valiosas.** Contienen abundante contenido científico que se alinean con estándares nacionales o internacionales y se relacionan con lo que realmente hacen los científicos;
- **Contextualizadas.** Pertenecen al mundo real. En otras palabras, no son preguntas triviales.
- **Significativas.** Son interesantes y emocionantes para el estudiantado; y
- **Sostenibles.** No dañan a las personas, los organismos ni al medioambiente.

Desde esta metodología activa, el profesorado, en su rol de facilitador, brinda retroalimentación y apoyo para que sus estudiantes, en las diversas fases del enfoque, se impliquen activamente (Tabla 1).

Tabla 1: Funciones de agentes integrantes en ABP

Docentes	Estudiantes
• Heteroevalúan el desempeño de sus estudiantes. • Animan a sus estudiantes. • Acompañan el proceso. • Retroalimentan permanentemente. • Facilitan el proceso. • Plantean una pregunta-guía.	• Autoevalúan su desempeño. • Presentan la solución elegida. • Buscan recursos e información. • Proponen posibles soluciones. • Plantean el problema. • Definen lo que conocen del tema. • Exploran un tema asociado.

Fuente: Elaboración propia.

Como es de advertir, uno de los objetivos del profesorado que utiliza enfoques de ABP debería ser desarrollar en sus estudiantes la "criticidad", es decir, la independencia emocional, intelectual y práctica.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

ABP desde un enfoque transdisciplinar

Los enfoques curriculares abordan las necesidades del estudiantado del siglo XXI para desarrollar las competencias y cosmovisión necesarias para interactuar en un mundo global complejo (Hargreaves y Fullan, 2012; Hargreaves y Shirley, 2009). En este sentido, el aprendizaje transdisciplinar implica la exploración de un problema relevante que integra las perspectivas de múltiples disciplinas para conectar nuevos conocimientos y una comprensión más profunda, con experiencias de la vida real. En otras palabras, se busca aclarar los conceptos relacionados con un tema, problema o situación, para así asegurar el aprendizaje del estudiantado, a través de procesos de pensamiento de nivel superior y para apoyar la formación de diferentes conexiones con el mundo (Wall y Leckie 2017). Por tanto, el aprendizaje no se limita a las asignaturas tradicionales, vistas como silos funcionales (Vera, 2018), sino que las mismas apoyan y enriquecen esta estrategia.

Desde este enfoque, el ABP permite implementar la integración curricular, tanto en la educación básica como media. Esto supone que el curriculum debe ser general y útil para que niños y jóvenes exploren sus propios significados. En consecuencia, cada uno de los temas de un proyecto transdisciplinar debe abarcar los entendimientos universales comunes a todos los seres humanos, desde diversas perspectivas y áreas de contenido. En efecto, el estudiantado aprende sobre un tema, a través de la experiencia de resolver un problema auténtico. De esta manera, se promueve el pensamiento crítico (Billiar, 2014) y, al mismo tiempo, se fomenta y nutre el aprendizaje activo y profundo (Vera, 2016).

En efecto, las mejores prácticas en un entorno transdisciplinar no fragmentan o compartimentan el aprendizaje, sino que exploran el contenido dentro del contexto de una investigación. Por ejemplo, si el tema es investigar sobre creencias y valores en diversas regiones del mundo, el estudiantado podría comparar y contrastar las características de las diversas religiones. Con esa información, podría trabajar con una serie de datos matemáticos, utilizando marcas de conteo y gráficos para analizar la información.

Como es de notar, el aprendizaje transdisciplinar requiere que los equipos docentes se involucren y colaboren, activamente. Lo anterior exige salir de la zona de confort, donde se trabaja individualmente y entrar en la zona de aprendizaje, donde se comparten ideas con otros actores relevantes (*stakeholders*), con el fin de integrar las experiencias de aprendizaje. Esto da como resultado la construcción de comprensiones significativas y duraderas para el estudiantado.

LA EXPERIENCIA

La experiencia se remite a un Taller presencial de 6 horas cronológicas, distribuidas en 4 horas en la jornada de la mañana y 2 horas en la jornada de la tarde. Su objetivo general busca lograr que todas las personas involucradas en la implementación del PEI *(stakeholders*), conozcan y apliquen la Teoría ecológica y las metodologías activas, en su praxis, desde un enfoque de integración curricular.

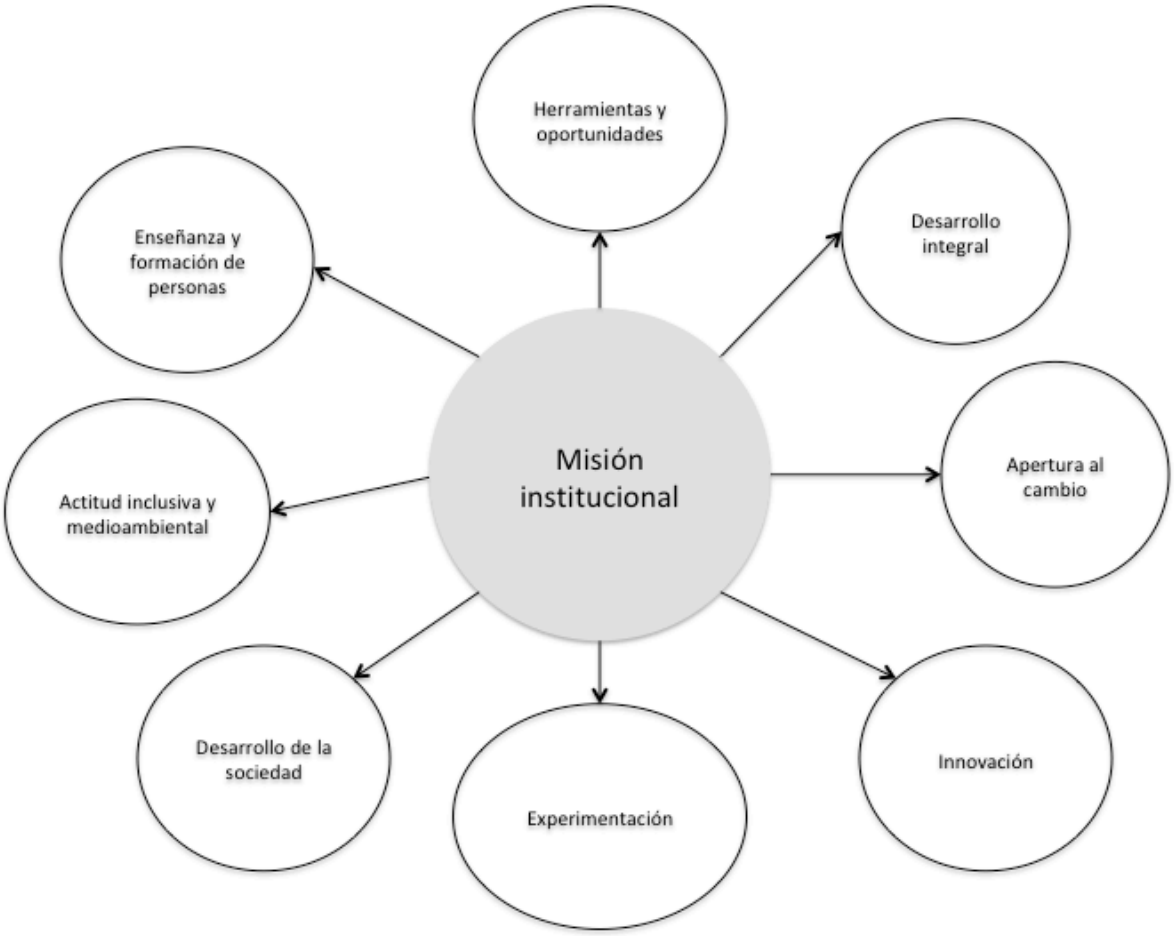
Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Cabe señalar que, como insumos previos, se aplica al profesorado un Cuestionario sobre metodologías activas y, adicionalmente, se analiza el PEI del colegio[1]. En este análisis, se encuentra que este documento sintoniza con las grandes tendencias que se observan, en la educación, a nivel global: Economía del conocimiento, Avance tecnológico y Globalización.

A modo ilustrativo, en el siguiente mapa conceptual se recogen los principales conceptos declarados en la misión del colegio:

Figura 1: Mapa de conceptos misionales



Fuente: Elaboración propia basada en la misión del colegio.

[1] Por decisión del investigador, se ha optado por no compartir las declaraciones críticas de la institución.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

En esta misma línea, la Tabla 2 muestra los sellos institucionales, junto con sus respectivas competencias, identificados al revisar el PEI del colegio de acogida.

Tabla 2: Sellos institucionales del colegio

Excelencia académica	Sana convivencia	Formación integral
– Aprender a conocer la realidad en toda su complejidad. – Aprender a asumir una actitud analítica, crítica y reflexiva de la realidad. – Aprender a desarrollar una actitud de vida con altas expectativas. – Aprender a aprender, a través de distintas metodologías.	– Aprender. a ser empático, respetuoso y propositivo. – Aprender a comprender las diferencias. – Aprender a cuidar la persona y el medio ambiente. – Aprender a convivir en un mundo globalizado.	– Aprender a respetarse y aceptarse. – Aprender a proponerse metas y objetivos en pos de la autorrealización. – Aprender a ser un aporte constructivo para la sociedad. – Aprenda a orientar sus potencialidades intelectuales y psicológicas. – Aprender a desarrollar el sentido de la crítica constructiva y propositiva. – Aprender a expresar sus emociones, sentimientos y valores.
29%	**29%**	**43%**

Fuente: Elaboración propia basada en el PDI del colegio.

La capacitación se realiza con una metodología participativa y dialógica, teniendo como centro la misión institucional del colegio, como punto de partida. Esta metodología permite concientizar al personal docente, directivo y de apoyo sobre la comprensión profunda de las declaraciones institucionales, la importancia del aprendizaje en contextos formales, no formales e informales y la criticidad del trabajo en equipo, desde un enfoque interdisciplinar, para así transitar hacia un enfoque transdisciplinar y alcanzar las metas y los objetivos del PEI.

Como primera estrategia, el facilitador plantea diversas preguntas orientadas a promover el diálogo e impulsar el pensamiento crítico en este grupo de docentes. Entre estas preguntas, que cubren desde el macro hasta el micro contexto, el facilitador incluye las siguientes:

- ¿Qué es necesario poner en el centro del sistema: estudiante o conocimientos?
- ¿Qué conceptos clave relacionados con el aprendizaje en otros contextos, encuentran en la misión?
- ¿Qué supone emplear el concepto “personas” en lugar de “estudiantes” en la misión?
- ¿Con qué tendencias en educación podrían asociar la declaración de misión de este colegio?

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

- ¿Qué diferencia advierten entre enseñar, educar y formar?
- ¿Qué implicaciones teórico-prácticas tiene el concepto "herramientas" en la misión?
- ¿Qué implica el concepto "desarrollo integral" en la misión?
- ¿Qué relación encuentran entre los conceptos "experimentación" e "innovación" de la misión?
- ¿Levanten la mano quienes comienzan su clase planteando un objetivo?, etc.

Como es de suponer, la estrategia anterior permite que el profesorado realice asociaciones conceptuales entre las declaraciones institucionales y la praxis. Del mismo modo, el facilitador aprovecha cada pregunta para integrar teoría y buenas prácticas, utilizando como *benchmark* su propia experiencia y el caso finlandés.

Luego, el facilitador procede a presentar los principales resultados de la encuesta y continua con la Teoría ecológica de Brofenbrenner (1979), igualmente, desde un enfoque dialógico. Como actividad práctica para esta parte del Taller, el facilitador plantea los siguientes desafíos, a resolver en grupos de 3 a 4 personas:

Desafío 1 – Jornada de la mañana
En relación con la Teoría ecológica, propongan estrategias para uno de los sistemas propuestos por Brofenbrenner, relevando los pilares de la educación y los enfoques disciplinares, inter-, multi- y transdisciplinares, según corresponda.

Desafío 2 – Jornada de la tarde
Propongan un tema a trabajar desde un enfoque transdisciplinar.
- ¿Qué estrategias metodológicas implementarían?
- ¿Cómo evaluarían la propuesta?

Como resultado de la intervención, el facilitador identifica los siguientes aspectos críticos, que podrían servir para impulsar acciones de mejoramiento continuo:

Fortalezas:
1. Alto compromiso del cuerpo docente (*engagement*), que facilita el desarrollo de propuestas de cambio, experimentación e innovación.
2. Alta disposición al cambio transformacional y mejora continua del cuerpo docente.

Debilidades:
1. Necesidad de empoderar al profesorado con la misión institucional.
2. Necesidad de relevar los conceptos "herramientas" (competencias) y "oportunidades" (experimentación vs. innvación).

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

3. Necesidad de relevar el enfoque de aprendizaje experiencial (en línea con la misión institucional).
4. Necesidad de potenciar el enfoque interdisciplinar (intensivo en pensamiento crítico) para desde allí transitar al transdisciplinar (intensivo en pensamiento transdisciplinar).
5. Necesidad de trabajar la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en línea con las declaraciones institucionales.
6. Necesidad de co-construir rúbricas para autoevaluar y co-evaluar el desarrollo competencial del estudiantado.
7. Necesidad de trabajar y desarrollar herramientas de "pensamiento transdisciplinar".
8. Necesidad de trabajar/desarrollar herramientas de "pensamiento sistémico".
9. Necesidad de identificar el capital competencial en el equipo *("expertos")* para trabajar propuestas mentoría.
10. Necesidad de revisar la estructura (*layout*) de las salas de clases y la composición de los grupo-cursos para así facilitar la implementación de metodologías activas.

Oportunidades:

1. Espacios para sistematizar las experiencias (propuestas, innovaciones, etc.) y compartirlas (congresos, webinars, etc.).
2. Apertura para crear "círculos de calidad", incluyendo a estudiantes y otros *stakeholders*.
3. Oportunidad para identificar a todos los *stakeholders* del colegio (cercanos y lejanos).
4. Búsqueda de espacios para compartir experiencias con profesores de otros centros educativos.
5. Posibilidad de integrar la música y las artes para facilitar el desarrollo competencial.

MÉTODO

Enfoque y procedimiento

Se trata de un estudio cuantitativo que mide el manejo de metodologías activas por parte de docentes de un colegio particular subvencionado chileno (N= 50; *n*= 43). Para ello, se aplica un cuestionario basado en Google forms, de 15 ítems específicos sobre metodologías activas, que cubren las siguientes dimensiones: Centralidad del estudiante e Implementación de metodologías activas. Adicionalmente, se incluye una sección de 6 ítems para recoger datos sociodemográficos.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Se reciben 43 respuestas de docentes (86%), de los cuales, 31 corresponden a mujeres y 12 a hombres (72,1% y 27,9%, respectivamente). La edad promedio de los respondentes es de 36,2 años (SD= 8,6). De este grupo de docentes, 39 cuenta con formación académica máxima de Licenciado y 4 de Magíster (97,3% y 9,3%, respectivamente). Complementariamente, se revisa el PEI del colegio y se realiza un Taller presencial, en el cual se recoge información cualitativa, a partir de las interacciones.

RESULTADOS

Dimensión 1. Centralidad del estudiante

Como se observa en la Tabla 2, los indicadores mejor evaluados por este grupo de docentes están relacionados con la evaluación (Ítem 3. *El estudiantado es evaluado, de manera interdisciplinar*) y el aprendizaje basado en TIC (Ítem 6. *El estudiantado utiliza diversos recursos tecnológicos en su aprendizaje*). Por su parte, el inicio del aprendizaje parece estar motivado más extrínseca que intrínsecamente (Ítem 1. *El estudiantado no necesita que sus profesores les entreguen toda la información*). Esto podría estar indicando la necesidad de fortalecer la competencia *Aprender a aprender*, como impulsora del pilar *Aprender a conocer*.

Por su parte, en las interacciones durante las actividades prácticas, este grupo de docentes enfatiza la criticidad de la autogestión del estudiantado, deslizando incluso la necesidad de construir rúbricas para la auto-evaluación y co-evaluación, desde la perspectiva del estudiantado.

En su conjunto, los hallazgos anteriores podrían estar indicando la necesidad de evaluar la coherencia constructiva entre las declaraciones institucionales y la práctica docente.

Tabla 3: Centralidad del estudiante

Preguntas	1	2	3	4	5
1. El estudiantado no necesita que sus profesores les entreguen toda la información	6(14%)	19(44%)	6(14%)	11(26%)	1(2%)
2. El estudiantado puede aprender, de manera autónoma.	1(2,3%)	12(28%)	8(19%)	20(47%)	2(5%)
3. El estudiantado es evaluado, de manera interdisciplinar.	1(2,3%)	6(14%)	3(7%	23(54%	10(23%
4. El estudiantado aprende principalmente en el contexto áulico.	0(0%)	7(16%)	9(21%)	18(42%)	9(21%)
5. El estudiantado también aprende en otros contextos.	1(2%)	4(9%)	12(28%)	16(37%)	10(23%)
6. El estudiantado utiliza diversos recursos tecnológicos en su aprendizaje.	0(0%)	0(0%)	4(9%)	23(54%)	16(37%)

Nota: 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo; 3= No sabe/No responde; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.
Fuente: Elaboración propia.

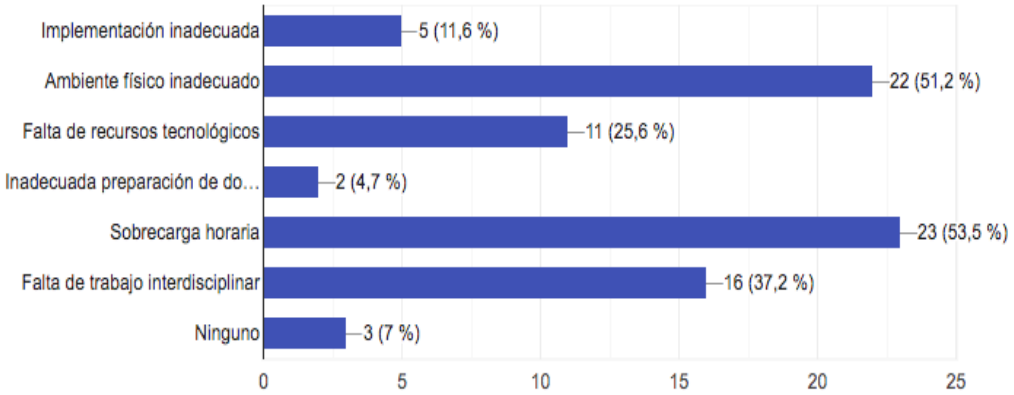
Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Dimensión 2. Implementación de metodologías activas

Principales problemas para implementar metodologías activas

Como se observa en la Figura 2, los problemas para implementar metodologías activas, que presentan la mayor adherencia para este grupo de docentes, se centran en la *Sobrecarga horaria* y el *Ambiente físico inadecuado* (53,6% y 51,2%). Al respecto, el primer problema podría estar indicando la falta de horas para la planificación y el trabajo colaborativo. Por su parte, el segundo problema podría referirse a un desbalance entre el número de estudiantes y el espacio físico, lo cual podría obstaculizar el trabajo colaborativo del estudiantado y el desplazamiento del o la docente entre los diversos grupos de trabajo.

Figura 2: Principal/es problema/s para implementar metodologías de aprendizaje activo:



Fuente: elaboración propia.

Complementariamente, en las interacciones sostenidas con este grupo de docentes, durante el Taller presencial, se encuentra que el tamaño de las salas de clases no está respondiendo a la cantidad de estudiantes definida para cada grupo-curso. Esta situación podría estar obstaculizando la implementación de metodologías activas, en el contexto áulico (micro-sistema). Entre los comentarios recogidos, durante las actividades prácticas, se registran los siguientes:

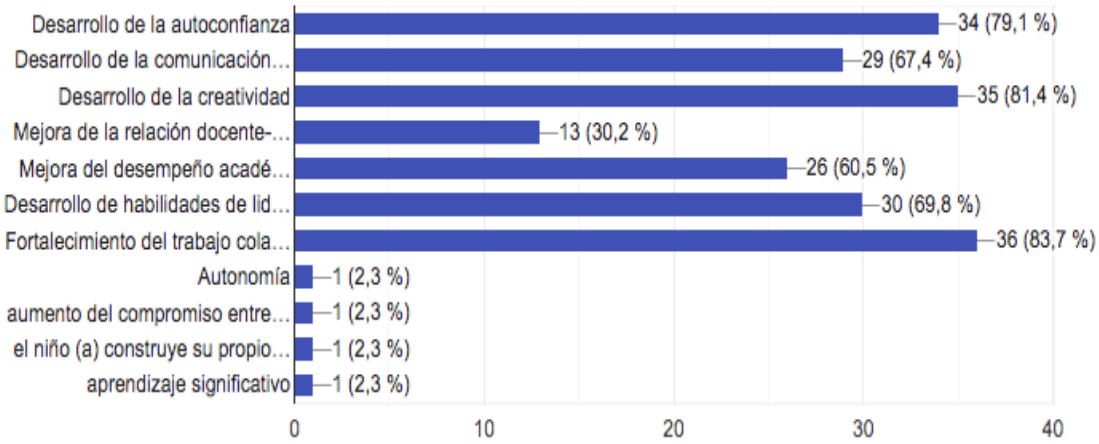
- *El espacio es tan chico, que no podemos trabajar en mesas redondas.*
- *Usted ni siquiera tiene espacio suficiente para ir de grupo en grupo.*
- *Tenemos que trabajar como en una clase tradicional [Se hace referencia a la distribución del mobiliario].*
- *Por lo mismo, a mi me resulta mejor la clase tradicional.*

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Principales beneficios del aprendizaje activo

Como se observa en la Figura 3, el Trabajo colaborativo, la Creatividad, la Autoconfianza y (83,7%, 81,4% y 79,1%, respectivamente) destacan como los beneficios del aprendizaje activo mejor valorados por este grupo de docentes. A pesar de estos resultados, se constata que la Autonomía se ubica en la cota inferior de la gráfica (2,3%), lo que podría estar indicando, que en el marco del PEI del colegio en estudio, sería necesario revisar la definición conceptual y operacional de esta competencia nuclear.

Figura 3: Principales beneficios del aprendizaje activo para el estudiantado



Nota: *Aumento del compromiso entre apoderados y el establecimiento*, *Autoaprendizaje* y *Aprendizaje significativo* son beneficios indicados por algunos docentes, en sus respuestas abiertas (2,3% c/u).
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en las interacciones sostenidas con este grupo de docentes, durante las actividades prácticas, se observa el esfuerzo por realizar integraciones curriculares efectivas, a través de proyectos, desde una perspectiva interdisciplinar. No obstante, se consta que la elección de un tema común sigue siendo un desafío por superar. A su vez, esta situación hace mucho más complejo transitar hacia un ABP, desde un enfoque transdisciplinar.

De hecho, en una actividad práctica transdisciplinar se observa que este grupo de docentes, no considera, en su propuesta, a los diferentes actores relevantes del micro o exosistema (*stakeholders*), quienes podrían darle mayor realismo a la experiencia o desde quienes se podría aprender las mejores prácticas en el tema en desarrollo (*benchmarking*). Tampoco se constata la necesidad de enriquecer los aprendizajes en contextos no formales e informales, relevándose, mayoritariamente, el aprendizaje en contextos formales.

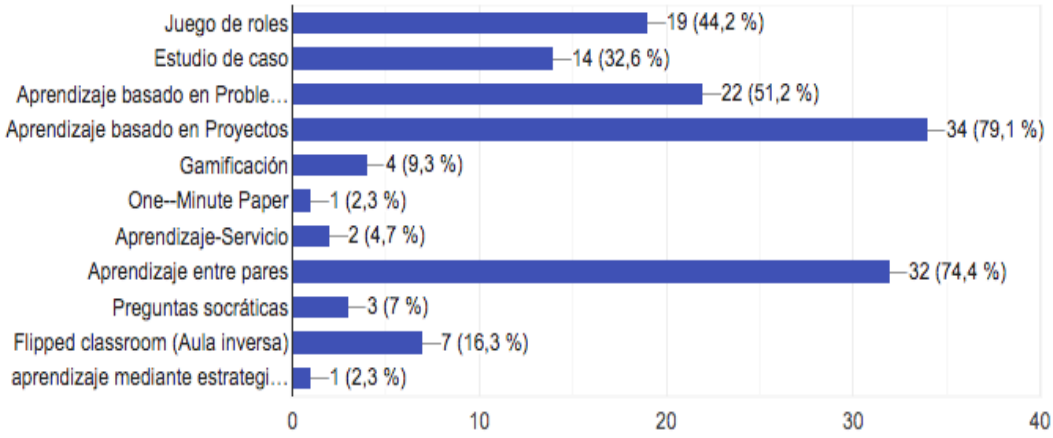
Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Estrategias de aprendizaje activo

La Figura 4 muestra que este grupo de docentes presente una alta preferencia por el ABP (79,1%), seguido del aprendizaje entre pares (74,4%). Estos resultados están muy alineados con las declaraciones institucionales, que relevan la formación integral de la persona que aprende. Sin embargo, se constata que otras estrategias de aprendizaje activo relacionadas con el desarrollo de competencias transversales, tales como, gamificación, aprendizaje-servicio, preguntas socráticas y *Flipped classroom* (9,3%, 4,7%, 7% y 16,3%, respectivamente) no presentan una adherencia generalizada en este grupo de docentes

Figura 4: Respuestas a preguntas sobre estrategias de aprendizaje activo



Nota: *Aprendizaje que involucran gustos personales del alumno* es una estrategia mencionado por un docente (2,3%).
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) parece ser insuficiente, ya que un bajo número de docentes dice emplear el Aula inversa (16,3%). Esta técnica permite desarrollar la autogestión del estudiantado y la implementación de diversas metodologías activas, de manera efectiva.

Complementariamente, en las interacciones sostenidas durante las actividades prácticas, se advierte que este grupo de docentes utiliza mayoritariamente el concepto *alumno* (perspectiva conductista), como término generalizado para referirse a *estudiante* (perspectiva constructivista). Este hallazgo podría estar indicando la necesidad de revisar los relatos docentes para desde allí, generar verdaderos cambios transformacionales en las propuestas formativas.

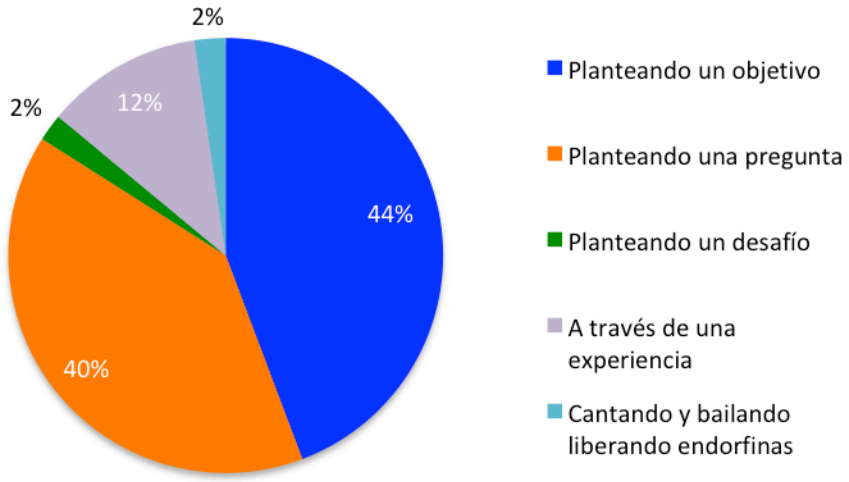
Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Estrategia para iniciar la clase

La Figura 5 muestra que no existe un acuerdo generalizado en este grupo de docentes sobre cómo iniciar una clase, de manera efectiva. Así, el planteamiento de un objetivo presenta las mayores preferencias en este colectivo docente (44%), seguido del planteamiento de una pregunta (40%) – ambas estrategias suponen implicaciones teóricas y prácticas muy distintas. Por su parte, la experiencia presenta una muy baja adhesión en estos docentes (12%). Estos resultados podrían estar indicando la necesidad de abrir espacios para el análisis y la reflexión en relación con la praxis y su coherencia constructiva con las declaraciones institucionales.

Figura 5: Respuestas sobre estrategia para iniciar una clase



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En general, se concluye que, si bien este grupo de docentes demuestra un alto compromiso con las declaraciones institucionales, centradas en la persona que aprende, se observan importantes asimetrías en materia de implementación de metodologías activas. Así, la alta adherencia a la metodología de proyectos (ABP) observada en estos docentes, no es coherente con la estrategia utilizada para iniciar la clase, ni con la vinculación con el medio, como estrategia para transitar entre las diversas capas de la Teoría ecológica. Lo mismo se observa al analizar el relato docente, en el cual se releva el uso del concepto *alumno* en lugar de *estudiante* y el aprendizaje formal (contexto áulico).

También es posible concluir que en este grupo de docentes sigue primando un fuerte enfoque disciplinar, el cual no facilita la implementación del ABP, desde la perspectiva de la integración curricular (enfoques interdisciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar).

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Además, se concluye que, desde la Teoría ecológica, el microsistema (primera capa del ecosistema) sigue centrándose en la escuela, con lo cual, el énfasis se pone en el aprendizaje en contextos formales (sala de clases u otros espacios del colegio). Este enfoque no permite incluir, en el proceso formativo, a otros actores relevantes (*stakeholders*), quienes podrían contribuir al desarrollo integral del estudiantado en contextos de aprendizaje no formales e informales.

RECOMENDACIONES

El aprendizaje activo es una metodología que anima al estudiantado a participar directamente, en su proceso formativo, para así aprender "*haciendo*". En este sentido, se plantean las siguientes recomendaciones para mejorar la gestión académica:

- Intensificar el uso de tecnología porque ésta es un Factor Crítico de Éxito (FCE) en los enfoques de aprendizaje activo, ya que ayuda al estudiantado a desarrollar nuevas competencias.
- Promover el trabajo colaborativo, a través de proyectos transdisciplinares, con estudiantes de diversos niveles (cursos).
- Integrar a *stakeholders* de otras capas del sistema ecológico de aprendizaje, con la finalidad de agregar realismo a los proyectos transdisciplinares.
- Sistematizar las experiencias docentes (propuestas, innovaciones, etc.) y compartirlas en diversos eventos (congresos, webinars, etc.).
- Crear "círculos de calidad" orientados a identificar y solucionar los problemas que se encuentran relacionados con la gestión académica, incluyendo a estudiantes y expertos externos.
- Integrar la técnica del *Flipped classroom* (aula inversa), como una innovación curricular de manera de potenciar las metodologías de aprendizaje activo y la creatividad del equipo docente.
- Identificar a todos los *stakeholders* del colegio (cercanos y lejanos). Esto va en línea con la teoría ecológica.
- Integrar la música y las artes para facilitar el desarrollo competencial. Esta integración puede hacerse de manera interdisciplinar.
- Compartir experiencias con profesores de otros centros educativos y tender puentes con estudiantes de Pedagogía.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Referencias

Aksela, M. y Haatainen, O. (2019). *Project-Based Learning (Pbl) In Practise: Active Teachers' Views Of Its' Advantages And Challenges.* Conference Paper. https://www.researchgate.net/publication/333868087_PROJECT-BASED_LEARNING_PBL_IN_PRACTISE_ACTIVE_TEACHERS'_VIEWS_OF_ITS'_ADVANTAGES_AND_CHALLENGES/link/5d0a08ec92851cfcc622ce1b/download

Billiar, K., Hubelbank, J. Thomas, O y Camesano, T. (2014). Teaching STEM by design." Advances in Engineering Education 4, no. 1 (2014): 1-21. https://advances.asee.org/wp-content/uploads/vol04/issue01/papers/AEE-13-Billar-cor2.pdf

Brundiers, K. y Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem- and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability, 5*(4) (2013), pp. 1725-1746, https://www.mdpi.com/2071-1050/5/4/1725

Freemana,S., Eddya, S. L., McDonougha, M., Smith, M. K., Okoroafora, N., Jordta, H. y Wenderotha, M. P. (2013). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS, 111*(23), 8410- 8415. https://www.uandes.cl/images/academicos/2016/Metanalisis_de_Freeman.pdf

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teacher's College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (Eds.; 2009). *The Fourth Way: The inspiring future for educational change.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Krajcik, J. S. y Shin, N. (2014). *Project-based learning*. R.K. Sawyer (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences (2nd ed.) (2014), pp. 275-297, http://daleydoseoflearning.weebly.com/uploads/1/8/7/7/18774020/chapter_19_pbl_kraichik.pdf

Vera, F. (2016). Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena. *Revista Iberoamericana de Educación. 72*(2), 23-46. https://rieoei.org/RIE/article/view/99/185

Vera, F. (2018). Cambio paradigmático: Un análisis crítico de la sostenibilización curricular en la educación superior chilena. *Revista Akadèmeia, 16*(1), 40-72. https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/35683

Vera, F. (2020). Concepciones de docentes universitarios chilenos sobre el pensamiento crítico. *Revista Transformar, 1*(1), 1-12, https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/14

Wall, A. y Leckie, A. (2017). Curriculum Integration: An Overview. *Current Issues in Middle Level Education, 22* (1), 36-40. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151668.pdf

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Revista Electrónica Transformar

REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR
TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL
ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

ARTÍCULO ORIGINAL

Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo

Benefits of dance on social and emotional skills in Physical Education in the Primary Education stage. A qualitative analysis

PAULA SAIZ-COLOMINA[1]
https://orcid.org/0000-0002-6317-7132
JORGE GIMÉNEZ-MESEGUER[2]
https://orcid.org/0000-0001-9305-0856
SALVADOR GARCÍA-MARTÍNEZ[3]
https://orcid.org/0000-0003-3209-3937
ALBERTO FERRIZ-VALERO[4]
https://orcid.org/0000-0001-8206-4152
[1,2,3,4] Universidad de Alicante, España
Correspondencia: salvador.garcia@ua.es

Recibido 27/09/2021 • Revisado: 27/11/2021 • Aceptado 29/11/2021

Resumen

El presente estudio trata de investigar la influencia de una Unidad Didáctica de danza en un grupo de 24 alumnos/as de Educación Primaria, utilizando para ello un análisis cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas, donde se obtuvo información del alumnado participante, que después fue clasificada y categorizada en categorías de resultados. Los resultados del estudio revelaron una influencia de la Unidad Didáctica en la satisfacción del alumnado con las actividades realizadas, especialmente el género femenino, y una percepción de desarrollo de habilidades motrices, habilidades emocionales y habilidades sociales. A la luz de los resultados se recomienda la formación específica del profesorado en contenidos relacionados con la danza y la inclusión de unidades didácticas donde se aborden contenidos de danza, así como la utilización sinérgica de contenidos de danza y actividades dirigidas específicamente al desarrollo de emociones y de habilidades sociales en el alumnado.

Palabras clave: Habilidades sociales; Danza; Educación física; Habilidades emocionales.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ABSTRACT

The present study seeks to investigate the influence of a Dance Didactic Unit in a group of 24 Primary Education students, using a qualitative analysis, through semi-structured interviews, where information was obtained from the participating students, which was later classified and categorized into categories of results. The results of the study revealed an influence of the Didactic Unit on the satisfaction of the students with the activities carried out, especially the female gender, and a perception of the development of motor skills, emotional skills and social skills. In light of the results, the specific training of teachers in content related to dance and the inclusion of didactic units that address dance content is recommended, as well as the synergistic use of dance content and activities specifically directed to the development of emotions and of social skills in students.

Keywords: Social skills, dance, physical education and emotional skills.

INTRODUCCIÓN

La danza, como lenguaje internacional, físico y expresivo, es un arte que nos ha acompañado desde la prehistoria hasta nuestros días; siempre se ha bailado. García (1997) define la danza como una actividad humana universal, pues se ha realizado en todas las épocas alrededor del mundo por personas de todas las edades, razas, géneros o pensamientos. Además, la autora la categoriza como una actividad motora, ya que utiliza el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos; polifórmica, porque se presenta en diferentes formas (arcaicas, clásicas, modernas…); polivalente, al representar diferentes dimensiones artísticas, educativas, terapéuticas, de ocio; y, por último, compleja, ya que en ella intervienen factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, además de trabajar de manera simultánea la expresión/técnica y la actividad grupal/colectiva.

Con el tiempo ha ido perfeccionándose y evolucionando, hasta el punto de necesitarla para un buen desarrollo. Como argumenta Flores (2006), es el único arte que alcanzaría a desarrollar los tres ámbitos de la conducta humana: el pensar, el sentir y el hacer. En este sentido, Megías (2009) realiza un estudio conectando la danza y la psicología, en el que demuestra que la danza tiene una gran influencia sobre las emociones, incrementando la felicidad, permitiendo la expresión del mundo imaginario del sujeto que baila y la apertura de su mente y favoreciendo la creatividad y la exploración del mundo interno.

Estas características de la danza hacen de ella un contenido con un potencial muy valiosos en el ámbito educativo. Así, Castro y Otegui (2012) afirman que la expresión corporal y la danza en particular aportan numerosos beneficios en el alumnado cuando son aplicados en la etapa de Educación Primaria, encontrando beneficios sociales, coordinativos, expresivos, creativos, una mejora de la condición física, mejora del ritmo, desarrollo de aspectos coeducativos y un aumento de la satisfacción personal, entre otros.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Por su parte, Fuentes (2006) expone que la danza, además de los efectos comentados a nivel social y psicológico puede tener beneficios a nivel físico, mejorando la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas básicas, adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas, desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras y conocimiento y control corporal, contenidos que son plenamente abordados en Educación Física (EF) en la etapa de Primaria en el sistema educativo español (RD 126/2014).

En la misma línea, Rueda y Párraga (1995) afirman que la expresión corporal y la danza en la escuela, concebida como movimiento, desarrolla las capacidades corporales y puede mejorar la inteligencia emocional.

Por último, la danza puede provocar en el alumnado de Educación Primaria un desarrollo a nivel cognitivo, conceptual y cultural, y fomentar la creatividad del alumnado, tal y como afirman Vicente et al. (2010).

Así pues, se puede observar que la danza aborda aspectos esenciales del currículo de EF en Primaria en el sistema educativo español (RD 126/2014) y que contribuye al desarrollo de la educación integral y al abordaje de los cuatro planos de la enseñanza en EF que proponen autores como Sánchez (1992): el plano cognitivo, motor, social y afectivo-emocional. Todo ello justifica plenamente su inclusión como contenido en EF en la etapa de Primaria.

Sin embargo, a pesar de los contrastados beneficios que puede aportar la danza y de la similitud de los beneficios que puede aportar con los objetivos y competencias que persigue el actual sistema educativo español, se observan ciertas carencias, tanto en la formación del profesorado en danza, como en la presencia de la danza en las clases de EF y la falta de recursos para el desarrollo eficaz de este contenido, tal y como afirman Vicente et al. (2010).

Del mismo modo, se echan en falta estudios que den voz a las percepciones del alumnado sobre este contenido, encontrando muy pocos estudios que aborden el estudio de los efectos de la danza en EF utilizando metodologías cualitativas.

Valorar de forma cuantitativa la repercusión de actividad concreta sobre aspectos como las relaciones sociales o las emociones puede resultar complejo. En este sentido, los métodos cualitativos podrían ofrecer una visión más profunda y completa de los resultados de una intervención. Tal y como expone Araneda (2006), la investigación cualitativa puede ser más eficaz que la cuantitativa para comprender los fenómenos humanos y sociales, y puede ser una excelente metodología para analizar aspectos de la conducta humana. Por ello, la metodología cualitativa puede ser una buena herramienta para estudiar los efectos que puede tener la danza en niños en la etapa de Educación Primaria, especialmente si se trata de buscar beneficios relacionados con conductas, actitudes, valores, sentimientos o emociones, permitiendo un análisis más abierto y profundo.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Por tanto, el objetivo de esta investigación será detectar los posibles beneficios de la danza en diferentes aspectos (habilidad motrices, desarrollo emocional y otras aspectos) en la asignatura de Educación Física en quinto curso de educación primaria, poniendo en marcha una Unidad Didáctica (UD) de danza.

MÉTODO

Participantes

Se contó con la participación de 24 alumnos/as (12 niñas) de 5° A de Primaria del CEIP Voramar Alicante. Las edades en este curso quedan comprendidas entre los 10 y 11 años. Para el desarrollo del estudio se tuvo en cuenta las características y momento evolutivo del grupo. El alumnado participante en el estudio disponía de escasas experiencias anteriores con la danza.

Intervención

La UD desarrollada constó de 6 sesiones de 45 minutos y se caracterizó por su tendencia creativa, artística, innovadora y trabajo emocional. Cada sesión contó con una parte de calentamiento de 10 minutos, una parte principal de 25 minutos y una vuelta a la calma de 10 minutos aproximadamente.

El centro educativo y las familias del alumnado firmaron un consentimiento informado donde se garantizaba la participación de forma voluntaria y el carácter anónimo de los datos de los niños/as. Desde un principio se les informó sobre el objetivo que iba a tener la investigación y cuál iba a ser su finalidad. Además, se dejó claro, que la no participación no tendría efectos negativos sobre la nota de los alumnos/as.

ANÁLISIS CUALITATIVO

El método desarrollado para el análisis de los resultados obtenidos fue la entrevista semiestructurada Este análisis se realizó siguiendo el protocolo para un análisis de contenido convencional, clasificando la información obtenida en categorías de resultados, siguiendo lo establecido según Hsieh y Shannon. (2005). Al finalizar la UD, justo en la posterior sesión en la que ya estaba impartiendo la clase la docente titular, se procedió a la entrevista final individual a los 24 alumnos/as. En esta sesión, el alumnado salía de uno en uno a realizar la entrevista con la investigadora principal. La entrevista constó de 8 preguntas que, de manera individual y sincera, respondieron a la investigadora. Estas preguntas analizaron los resultados obtenidos en esta investigación sobre los beneficios de la danza y la educación emocional.

La entrevista desarrollada constaba de tres partes: una emocional, otra conceptual y otra social. Se iniciaba con preguntas generales sobre las emociones (positivas y negativas) que el alumnado experimentó durante las sesiones. A continuación, se les cuestionaba las relaciones o sensaciones percibidas con la docente. En segundo lugar, se desarrollan preguntas sobre las temáticas tratadas en las sesiones para obtener un

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

feedback sobre lo que más y lo que menos les ha gustado; atendiendo a sus intereses, y lo que mejorarían o cambiarían de las mismas. Seguidamente, se les pidió que reflexionaran sobre lo que han aprendido durante esta UD y si han encontrado algo nuevo o diferente. Finalmente, se les preguntó cómo fueron sus relaciones sociales con el grupo y con la docente durante el proceso.

Las entrevistas fueron grabadas con un dispositivo móvil y, posteriormente, se realizó la transcripción de la información recopilada. Por último, se analizó y se organizó en categorías y subcategorías de resultados para identificar los efectos de la intervención y su posterior redacción.

RESULTADOS

Las narrativas de los participantes mostraron beneficios relacionados con la socialización, las emociones, y sobre la metodología empleada:

Efectos de la intervención relacionados con la socialización del alumnado

Aumento de la interacción entre el alumnado

Durante el análisis se ha observado que el alumnado percibía que han interactuado más con otras personas de la clase.

- *"Me he dado cuenta de que no siempre nos ponemos al lado de nuestras amigas y al hacer parejas con el de al lado he conocido más gente".* (Participante 3)
- *"Ahora nos llevamos mejor todos".* (Participante 7)

Como consecuencia, el ambiente de trabajo en las clases mejoró y las sesiones tuvieron un componente cooperativo y motivacional superior.

Aumento de la unión, cooperación y motivación del alumnado

El alumnado percibió más unión grupal, reflejando la importancia de la cooperación para su aprendizaje y motivación y la insignificancia de perder o ganar.

- *"He tenido confianza con ellos, aunque alguien haya hecho algo mal yo confío en todos".* (Participante 2)
- "*En el got talent, ¡ni me acuerdo quién ganó!".* (Participante 1)

De la misma manera, se observó la preferencia del alumnado en realizar tareas grupales:

- *"Lo que más me gustó fue hacer el video del agua todos juntos".* (Participante 15)

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Así, las actividades grupales derivaron en una mejor integración del alumnado en el aula, favoreciendo la socialización del alumnado y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Integración del alumnado en el grupo-aula

- *"Me he sentido mejor en esta clase".* (Participante 6)
- *"A veces en otra clase me sentía más apartada, como allí en el quinto pimiento; pero aquí me he sentido bien con el grupo".* (Participante 20)

Interiorización de valores y habilidades sociales

A lo largo de las sesiones se vio un desarrollo de valores y habilidades sociales, como el respeto, la aceptación de todas las opiniones, el superar la competitividad negativa y la resolución de conflictos.

- "He aprendido a estar más en grupo porque ahora con el Covid en clase no estamos tanto" (Participante 1)
- "He aprendido a trabajar en equipo…" "…he aprendido a hacer colaboraciones con mis compañeros" (Participante 7)
- "He aprendido a no picarme tanto" (Participante 20)
- Este desarrollo de habilidades sociales y valores se vio reflejado en la generación de emociones que pueden tener una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS EMOCIONES

Experimentación de emociones positivas

El alumnado manifestó percibir emociones positivas generadas por la actividad realizada en las sesiones.

- *"Me he sentido alegre y feliz, y me ha gustado mucho".* (Participante 1)
- *"Me he sentido libre y a gusto".* (Participante 4)
- *"Me he sentido feliz porque me gusta mucho bailar".* (Participante 19)
- *"Me he divertido."* (Participante 20)
- *"Estaba todo el rato feliz".* (Participante 24)

Sin embargo, también se detectaron algunas emociones negativas, como la vergüenza o el estrés por ser observado.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Emociones negativas

- *"Al principio con vergüenza, luego genial".* (Participante 5)
- *"Me encanta bailar pero delante de gente nunca me ha gustado, pero cada clase he estado más a gusto".* (Participante 3)
- *"Me he dado cuenta de que no tengo que tener vergüenza al bailar delante de la gente".* (Participante 11)
- *"He sentido vergüenza cuando grabábamos la coreografía y enfadada cuando se acababan las clases".* (Participante 13)

A pesar de que algunos alumnos/as manifestaron sentir emociones desagradables, como la vergüenza o el miedo a la exposición del cuerpo en movimiento al resto de compañeros, la mayoría expresó mejorar estas emociones y sentirse mejor con el paso de las sesiones.

Así mismo, el alumnado reconoció estas emociones y entendió la importancia de identificarlas y entenderlas:

- "Me he dado cuenta de que… las emociones hay que expresarlas" (Participante 16)
- "He aprendido diferentes emociones y expresarlas" (Participante 21)
- "Me ha parecido muy guay poner lo de las emociones y cómo nos sentíamos" (Participante 23)

Además de los beneficios relacionados con aspectos sociales y emocionales, se identificaron beneficios relacionados con el aprendizaje de conceptos relacionados con la danza y la EF.

Desarrollo de habilidades y percepción de competencia

Gran parte del alumnado manifestó haber aprendido habilidades y fue muy revelador la importancia que otorgaron a estos aprendizajes adquiridos:

- "He aprendido a bailar, no había bailado así nunca" (Participante 19)
- "He aprendido que sé bailar" (Participante 6)
- "Bailar es algo importante para tu vida porque te puedes mover y también es EF" (Participante 10)
- "Antes pensaba que el baile no me gustaba y ahora me gusta un poco más" (Participante 21)

Este descubrimiento ha llevado a los discentes a una mayor motivación e interés en las sesiones por el trabajo de sesiones en las que se "redescubren" y aprenden.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Estas manifestaciones del alumnado, donde muestran percibir que han adquirido aprendizajes significativos pudo ser debida en parte al tipo de metodología empleada, como argumentó parte del grupo.

Percepción del alumnado sobre la metodología empleada

El alumnado manifestó su satisfacción por el tipo de actividades propuestas por la investigadora principal, haciendo especial hincapié en el tipo de contenidos (expresión corporal, danza) y en la metodología participativa y colaborativa:

- *"Hemos participado más juntos aquí".* (Participante 1)
- *"Contigo me he sentido mejor porque no estamos siempre corriendo o haciendo las mismas cosas".* (Participante 24)
- *"Me ha gustado cómo has dado las clases".* (Participante 15)
- *"Un poquito más diferente porque ha sido más jugar que ser tan duro".* (Participante 18)

Del mismo modo, el alumnado destacó el componente humano y la cercanía de la investigadora en el trato con el alumnado, poniendo de manifiesto la importancia de las habilidades sociales y empatía del docente en EF en el trato con los alumnos/as:

- *"Me he sentido con confianza y con calma porque antes se metían más conmigo y ahora contigo no".* (Participante 9)
- *"Me ha gustado mucho porque hacías juegos divertidos y porque eras amable y siempre ayudabas".* (Participante 18)

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación parecen indicar un efecto de la intervención en la percepción de socialización, interrelación, formación de emociones positivas y satisfacción con las habilidades y aprendizajes adquiridos en los alumnos/as participantes.

Como demuestran las respuestas del alumnado en las entrevistas, la UD de danza contribuyó al proceso de socialización y de interrelación entre el alumnado. En este sentido, se ha observado su implicación respecto al contacto corporal y social, coordinación grupal, comunicación y expresión que la danza conlleva. De igual modo, se ha contribuido al desarrollo de la comunicación oral y corporal del alumnado con el grupo y la docente. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Crespo et al. (2020), donde se identificó una influencia de la expresión corporal en el desarrollo de habilidades socio-afectivas. En la misma línea se manifiestan Valencia-Peris y Mora (2018), indicando la importancia de favorecer la participación de todo el alumnado y las relaciones sociales en EF.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Además de la influencia a nivel social, se pudo identificar un efecto a nivel emocional, provocando un desarrollo de emociones, principalmente positivas. Esta efectividad queda retratada en las respuestas del alumnado entrevistado en cuanto a las emociones positivas experimentadas, relatando sentirse "felices" durante la práctica de las actividades, mostrando la superación de miedo o nervios o el progreso en el reconocimiento y expresión de las emociones en las sesiones. Esto es coherente con lo expuesto por Castro y Aubero (2007), quienes indican la importancia que tiene la presencia de la danza en el currículo por la influencia que puede tener la misma en el desarrollo integral de la persona.

Esta influencia de la danza sobre el desarrollo de emociones positivas es particularmente importante para la eficacia y calidad del aprendizaje, ya que el desarrollo de emociones positivas durante el aprendizaje facilita y optimiza el aprendizaje general, lo que contribuye a aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Collado et al., 2018).

No obstante, la influencia que tuvo la UD sobre las emociones pudo deberse no solo a la mera aplicación de la danza como contenido principal. Es probable que la forma de presentar estos contenidos, los recursos utilizados y la forma de relacionarse la investigadora principal con el alumnado pudiera tener un papel clave en el desarrollo de emociones positivas en el alumnado. En este sentido, la investigadora trató en sus sesiones de crear un clima afectivo distendido y respetuoso, de ser positiva y alegre, y, en muchas sesiones, guiaba al alumnado hacia la identificación de emociones durante las sesiones. Este tipo de metodologías pudo favorecer la identificación y el desarrollo de emociones durante las sesiones. Y es que la creación de un clima afectivo positivo en las clases, la adecuada gestión de grupos y el tipo de comunicación que establece el/la docente con el alumnado es clave para que el alumnado de una clase de EF se sienta cómodo y desarrolle emociones positivas en las sesiones (Blázquez, 2016). En la misma línea, Moreno y Cervelló (2004) detectaron que el alumnado que percibe al docente como bondadoso, agradable, justo, comprensivo y alegre, muestran un mayor gusto por las clases de EF. Por ello, se recomienda tener esto muy en consideración y tratar de optimizar la actitud del profesorado en las clases y el trato personal con el alumnado, puesto que parece ser uno de los pilares básicos para favorecer la satisfacción del alumnado con la asignatura de EF.

Este desarrollo de emociones positivas también se vio reflejado en los relatos de los participantes en cuanto a satisfacción con las actividades realizadas. Los participantes mostraron sentirse satisfechos con las actividades realizadas y manifestaron, de forma generalizada, que les gustaría repetir ese tipo de actividades en futuras sesiones. En base a los relatos de los/as participantes, esta satisfacción por las actividades fue más acusada en las niñas que en los niños. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Martínez y López (2020), donde muestran que el género femenino suele mostrar más satisfacción por contenidos de expresión corporal que el género masculino. Este dato es

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

relevante y debe hacer reflexionar al profesorado y tratar de buscar soluciones y estrategias docentes para conseguir que el género masculino aumente la satisfacción con los contenidos relacionados con la expresión corporal y la danza en particular.

La satisfacción que mostró el alumnado con la UD también hizo referencia a la percepción de desarrollo de habilidades y competencias. Los/as participantes manifestaron satisfacción con los aprendizajes adquiridos, especialmente por las habilidades aprendidas relacionadas con la danza y su capacidad para bailar y poner en práctica diferentes pasos de baile en función del ritmo. El desarrollo del ritmo y de habilidades expresivas son competencias que persigue el currículo básico nacional (RD 126/2014) y los currículos autonómicos de todas las comunidades del territorio español. Por ello, a la luz de las narrativas del alumnado se pudo comprobar que la UD fue en la línea de abordar algunos de los grandes retos que persigue la materia de EF. Así mismo, la puesta en práctica de contenidos de expresión corporal y danza contribuye a mejorar el desarrollo integral de habilidades y destrezas básicas y específicas, la coordinación, habilidades perceptivo-motoras, el conocimiento y control corporal y la adquisición de habilidades sociales y emocionales (Fuentes, 2006). Todas estas habilidades son contenidos que figuran de forma explícita en el currículo nacional y en los diferentes currículos autonómicos. Además, el desarrollo "integral" que permite la puesta en práctica de contenidos de expresión corporal, tal y como expone Fuentes (2006), favorece el desarrollo de la educación integral, uno de los grandes retos de la Educación.

Así pues, la UD, además de generar satisfacción general en el alumnado, pareció tener una influencia positiva en el desarrollo de habilidades motrices, habilidades emociones y habilidades sociales en el alumnado. No obstante, estos resultados deben tomarse con cautela, debido a las limitaciones del estudio. Entre estas, destaca la no utilización de ninguna medida cuantitativa, la inexistencia de grupo control o la corta duración de la intervención. Por ello, se sugiere la realización de futuros estudios aleatorizados y de larga duración que permitan cuantificar la influencia que puede tener la danza en las emociones, en el desarrollo social o en las habilidades motrices desarrolladas, así como su efecto en otros aspectos, como el rendimiento académico, la desinhibición o las diferencias de satisfacción con la práctica en función del género y de las habilidades y estrategias docentes.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran la influencia una UD de danza sobre la percepción del alumnado de desarrollo de habilidades motrices, emocionales y sociales, a tenor de las narrativas de los mismos. Así mismo, el alumnado mostró su satisfacción con el tipo de actividades practicadas durante la UD, especialmente el género femenino.

Los resultados de la investigación sugieren la utilización de la danza como contenido de expresión corporal en las clases de EF en la etapa de Educación Primaria y la formación específica del profesorado en esta disciplina, con el objetivo de desarrollar este

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

contenido de forma óptima. La relación de la danza con las emociones y la interacción social sugiere la utilización sinérgica de contenidos relacionados con la danza y actividades dirigidas al desarrollo emocional y social. Así mismo, la actitud del docente y sus habilidades sociales e interpersonales parecen ser relevantes para favorecer la satisfacción con la práctica y la formación de emociones positivas en clase, por lo que se recomienda optimizar la actitud y desarrollo de estas habilidades en el profesorado.

A pesar de los resultados obtenidos, se necesitan futuras investigaciones que suplan las limitaciones del estudio y profundicen en esta línea de investigación.

REFERENCIAS

Abilleira González, M., Fernández-Villarino, M. A. y Prieto-Troncoso, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria: análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis*, *3*(3), 554-568.

Almerge Viñuales, L. y Founaud Cabeza, M. P. (2020). *Análisis de las emociones que suscitan las tareas de Expresión Corporal en los niños y niñas de Educación Primaria*. https://zaguan.unizar.es/record/95291?ln=es

Blázquez, D. (2016). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física.* Inde.

Castro, J. P. y Otegui, A. U. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación física y deportes, (167)*, 4-13.

Castro, P. L. y Aubero, A. E. (2007). El movimiento y la danza: su importancia dentro del curriculum de primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, *(17)*, 149-164.

Crespo, J. M. A., Martín, M. M. y López, I. G. (2020). Influencia de la expresión corporal en el desarrollo de las habilidades socioafectivas en educación secundaria. *Movimento, 26.*

Collado, J.A. (2018). *Neurociencia, deporte y educación*. Wanceulen.

Cuellar, M. (1998). La enseñanza de la danza. Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. *El patio de Asernef. 3,* 11-14.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo. por el que se establece el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Valenciana (DOCV 07.07.2014).

Domínguez, C. y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17(1),* 73-80. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/cpd/article/view/291931

Flores, M. (2006). Propuesta metodológica para la enseñanza de la técnica de la danza en el niño de la tercera infancia. Departamento de danza. Universidad de Chile: Santiago.

Fuentes, A.L. (2006). El valor pedagógico de la danza. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

García Ruso, H. Mª. (1997). La danza en la escuela. Barcelona: Inde.

Hernández, R. y Torres, G. (2009). La danza y su valor educativo. *Revista Digital Efdeportes, 138.*

Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15(9)*, 1277-1288.

Martínez, N. y López, I. (2020). La expresión corporal en EF: análisis del interés del alumnado de secundaria*. EmásF, 64*, 8-19

Megías, M. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Valencia.

Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, *14*(1), 33-51.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Rueda, B. y Párraga, J. (1995). Formes musicals i tècniques corporals: Percepció de l'espai i estructures rítmiques. Aplicacions i fonaments de les activitats fisico-esportives. INEFC. Lleida.

Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte.* Gymnos.

Seid, G. (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf

Torrents (2008) El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 14,* 5-9.

Valencia-Peris, A. y Mora, J. L. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34)*, 230-235.

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17,* 42-45.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Revista Electrónica Transformar

REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR
TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL
ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

ARTÍCULO ORIGINAL

Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enfermería

Developing generic skills in Nursing students

FERNANDO VERA[1]
[1]Red Internacional de Investigadores en Educación, Chile
https://orcid.org/0000-0002-4326-1660
Correspondencia: fernandovera@rediie.cl

Recibido 21/09/2021 • Revisado: 23/11/2021 • Aceptado 25/11/2021

Resumen

Las competencias genéricas son un componente crucial en enfermería porque fomentan una fuerza laboral colaborativa, respetuosa y eficiente. En este contexto, el presente trabajo pretende explorar las percepciones del estudiantado de enfermería respecto al desarrollo de competencias genéricas en su formación. La muestra corresponde a 355 estudiantes de enfermería, de una universidad privada chilena, de los cuales 84 son hombres y 251 mujeres (25% y 75%, respectivamente). Los datos se recogen mediante un cuestionario de 27 preguntas, tipo escala de Likert, basado en el Proyecto *Tuning*. Los resultados indican una percepción positiva respecto a la importancia de estas competencias en los profesionales de enfermería (M = 3,842). Se concluye que es necesario su inclusión en el currículo de grado.

Palabras clave: Competencia genérica; Aprendizaje activo; Enfoque; Currículo; Cambio.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Abstract

Generic skills are a crucial component in nursing because they foster a collaborative, respectful and efficient workforce. In this context, this work seeks to explore the perceptions of nursing students regarding development of generic skills in their education. The sample corresponds to 355 nursing students from a private Chilean university, of which 84 are men and 251 women (25% and 75%, respectively). The data is collected through a questionnaire with 27 questions, Likert scale type, based on the Tuning Project. Results indicate a positive perception regarding the development of these competences in nursing professionals (M = 3,842). It is concluded that integrating them in the undergraduate curriculum is necessary.

Keywords: Generic skills; Active learning; Approach; Curriculum; Change.

INTRODUCCIÓN

Desde el Proyecto *Tuning* Latino América, las competencias genéricas se han convertido en un tema crítico en el currículo de grado. De hecho, la evidencia sostiene que hoy las competencias técnicas o disciplinares ya no son suficientes para responder al exigente mercado laboral (Pearson y McLafferty, 2011; Nganga et al., 2015; Vera, 2016). Más aún, se constata que muchas universidades chilenas están realizando importantes ajustes curriculares para integrar en sus modelos educativos diversas competencias del Proyecto Tuning Latino América. En general se observan enfoques de enseñanza directa y ausencia de una perspectiva más indirecta o metacurricular.

De hecho, el propósito de la educación terciaria contemporánea es preparar a las nuevas generaciones de profesionales, de manera más sostenible. Por tanto, más que aprender conocimientos centrados en la teoría, hoy, es de suma importancia cultivar la habilidad de buscar soluciones, pensar en forma proactiva, actuar y mejorar los resultados (Lee & at, 2019). Sin duda, lo anterior requiere dejar atrás la tradicional lección magistral y dar paso a metodologías más activas que propendan hacia una infusión transversal de las nuevas competencias para el siglo XXI.

En este marco, surgen las competencias genéricas o también llamadas habilidades socioemocionales, competencias para la empleabilidad o competencias para la vida permiten liderar el proceso formativo, de manera exitosa (Vera, 2017; Chondekar, 2019; Vera y Tejada, 2020; Sultanova et al., 2021). La adquisición de estas competencias marca una diferencia comparativa en la calidad educativa. En efecto, la calidad de la enseñanza es un factor crucial para promover un aprendizaje significativo en la educación de pleno siglo XXI (Vera, 2018). Dado que la enseñanza es un acto complejo (Levin y Jacobson, 2017), requiere una amplia gama de conocimientos y capacidades diferenciales para gestionar con éxito las demandas del aula (Tang et al. 2015).

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Adicionalmente, la literatura puede ser un vehículo para inculcar competencias socioemocionales en el estudiantado (Alwi et al, 2019). Desde este punto de vista, la responsabilidad de las universidades es asegurarse de que sus egresados adquieran habilidades relevantes para obtener un empleo. Por consiguiente, es crítico infundir el desarrollo de competencias socioemocionales en los programa de formación profesional (Spirovska, 2015; Vera, 2018). Además, si el propósito es formar profesionales seguros, con un sentido de equilibrio y proporción en estos atributos diferenciales (Vera, 2018), las universidades necesitan desarrollar en sus estudiantes, diversas competencias, tanto específicas como genéricas, en sus planes de estudios.

Definición de competencias genéricas

Las competencias genéricas corresponden a atributos diferenciales, tales como, comunicación efectiva, pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, habilidades de información, espíritu emprendedor, ética y habilidad de liderazgo, entre otras características personales (Schooley, 2017; Vera, 2020). Estos componentes diferenciales marcan una ventaja competitiva entre una persona y otra, en diversos contextos de actuación, sean estos formales, no-formales o informales (Simeon-Fayomi et al., 2018; Vera, 2018; Vera, 2020). Específicamente, desde el modelo *Tuning*, las competencias genéricas se clasifican en instrumentales (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (capacidades individuales tales como habilidades sociales, interacción y cooperación sociales) y sistémicas (capacidades y habilidades relacionadas con sistemas).

¿Por qué las competencias genéricas son necesarias en enfermería?

Como profesional de la salud, las llamadas competencias “blandas” afectan a todos: pacientes, miembros del equipo y colegas interdisciplinares. Estos atributos diferencias (Vera, 2020; Vera, 2021), a menudo influyen en cómo los pacientes califican su experiencia general en una visita de atención médica. A medida que los pacientes se mueven a través de una variedad de entornos de atención médica, las competencias “blandas” suelen ser el aspecto más observado del encuentro con el paciente. En este sentido, la perspectiva del paciente o la calificación de satisfacción a menudo se captura mediante el uso de encuestas después de la visita del paciente con preguntas como: ¿Fue tratado con respeto y dignidad? ¿Se le explicaron todos los procedimientos de una manera que pudiera comprender claramente? ¿Qué tan bien trabajó el personal en conjunto?

En la práctica, las respuestas de los pacientes a estas preguntas permiten a los centros de salud evaluar si se satisfacen las necesidades de los pacientes e identificar áreas para mejorar la calidad. Este tipo de preguntas se refleja en la capacidad del miembro del equipo de atención sanitaria para demostrar el uso adecuado de sus competencias "blandas".

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

Ahora bien, a nivel organizacional, los gerentes también deben modelar el uso de competencias "blandas" entre los miembros del equipo. A través del aliento y el apoyo genuinos de los colegas, los recién graduados de la salud pueden comprender mejor la importancia de trabajar en equipo. Incluso en circunstancias de alta presión, es fundamental tener la capacidad de manejar la situación sin confrontaciones. A medida que los gerentes modelen un entorno de apoyo, esta actitud se verá reforzada a lo largo de la experiencia del día a día del empleado de salud. La coherencia en el modelado del comportamiento deseado puede llevar a la integración de estas competencias diferenciales como una parte natural del desempeño esperado del equipo, proporcionando una unidad cohesiva, que está sincronizada con el cuidado del paciente.

Estrategias para desarrollar las competencias genéricas en estudiantes de Enfermería

El primer propósito académico debe ser evaluar, de manera honesta, evaluación todas las competencias genéricas priorizadas en el currículo e identificar aquellas que necesitan mejorarse.

El primer paso para desarrollar las competencias “blandas” de los estudiantes de enfermería y salud es determinar cuáles faltan. Al definir primero las habilidades que faltan, le permite al estudiante desarrollar un plan de mejora para esas competencias "blandas". Por tanto, es fundamental comprender a fondo la importancia de las competencias que necesitan mejorarse. Una estrategia sería crear una lista de tres a cinco razones por las que se debe aprender o mejorar ciertas competencias "blandas". Esto proporcionará un marco referencial para desarrollar dicha capacidad.

El siguiente paso es practicar la competencia a diario. La práctica de algunas competencias genéricas puede transformarlas rápidamente en un hábito, mientras que otras pueden llevar tiempo. Por ejemplo, si la gestión del tiempo está descendida, entonces será necesario programar el aprendizaje de la planificación adecuada y una buena organización a lo largo del día. Por tanto, crear el hábito de centrarse en la mejora de la gestión del tiempo comenzará a desarrollar esta competencia a medida que se incorpore a la práctica diaria.

Finalmente, es preciso tener en cuenta que el dominio de las competencias “blandas” es un proceso continuo y debe continuar a lo largo de la carrera profesional. Los factores desencadenantes que afectan el uso positivo de las habilidades "blandas" pueden ser un tipo específico de interacción o situación personal, un estado emocional o circunstancias externas. Estar abierto a continuar dominando dichas competencias cuando surge un factor desencadenante, garantizará que todos los miembros del equipo estén preparados para actuar de manera clara y objetiva.

En síntesis, el uso adecuado de las competencias genéricas o "blandas" no solo mejora el desempeño del equipo de atención sanitaria, sino que también crea un entorno para brindar la mejor atención al paciente.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ISSN 2735-6302
Volumen 02 ■ Nro. 04 ■ Diciembre 2021

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental-descriptivo, que se busca conocer las percepciones del estudiantado de enfermería respecto a la importancia de las competencias genéricas en su formación. Participan 335 estudiantes, de los cuales 84 son hombres y 251 mujeres (25% y 75%, respectivamente), con una edad promedio de 30 años (DS = 9). Los datos se recogen mediante un cuestionario de 27 preguntas, tipo escala de Likert, autoadministrado en línea, cuyos valores fluctúan entre 1 = Nada desarrollada y 5 = Muy desarrollada. Las preguntas se clasifican en tres dimensiones: Competencias instrumentales = ci; Competencias interpersonales = cp y Competencias sistémicas = cs. El análisis se realiza con el paquete estadístico R (R (R Core Team, 2017).

RESULTADOS

Para efectos metodológicos, las competencias genéricas se agrupan bajo tres categorías (1) instrumentales, (2) interpersonales y (3) sistémicas. Así, el Cuadro 1 muestra que todas medias están sobre 3, lo que sugiere que el estudiantado reconoce la importancia de las competencias genéricas en su formación profesional.

Cuadro 1. *Preguntas del cuestionario*

Nro.	Competencias	N	M	SD
ci.1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	355	3,976	1,074
cs.2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	352	3,776	1,032
ci.3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	352	3,758	1,068
ci.4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	353	4,000	1,025
cp.5	Compromiso social y ciudadano	355	3,776	1,032
ci.6	Capacidad de comunicación oral y escrita	354	3,772	1,068
ci.7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	352	3,742	1,185
ci.8	Habilidades en el uso de TIC	347	3,364	1,178
ci.9	Capacidad de investigación	344	3,713	1,062
ci.10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	354	3,681	1,116
ci.11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información	347	3,364	1,178
cp.12	Capacidad crítica y autocrítica	354	4,024	1,067
cs.13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	345	3,890	1,075
cs.14	Capacidad creativa	344	4,020	1,156

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

ci.15	Capacidad para resolver problemas	352	3,758	1,068
ci.16	Capacidad para tomar decisiones	345	3,980	1,065
cp.17	Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar	344	4,098	1,099
cp.18	Habilidades interpersonales	345	3,894	1,085
cp.19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	355	3,663	1,063
cs.20	Compromiso con la preservación del medio ambiente	354	4,024	1,067
cs.21	Compromiso con su medio sociocultural.	352	4,024	1,063
cp.22	Apreciación por la diversidad y multiculturalidad	355	3,776	1,032
cs.23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	354	4,024	1,067
cs.24	Habilidad para aprender en forma autónoma	352	4,024	1,063
cs.25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	355	3,663	1,063
cp.26	Compromiso ético	354	4,024	1,067
cs.27	Compromiso con la calidad	354	3,913	1,190

Fuente: Elaboración propia basada en Cuestionario Proyecto Tuning Latino América

Las medias de las 11 competencias instrumentales fluctúan entre 3,364 y 4,000. Esto indica que el estudiantado percibe que estas competencias son del todo importantes para su formación profesional. El ítem que obtiene un puntaje medio de 4 o superior es ci.4 “Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión” (M = 4,000).

Las medias de las 8 competencias interpersonales fluctúan entre 3,663 y 4,098, lo cual indica que estas competencias también son percibidas como importantes en los futuros profesionales de enfermería Los tres ítems que están por sobre cuatro son: cp.24 “Habilidad para aprender en forma autónoma” (M = 4,024); cp.26 “Compromiso ético” (M = 4,024); c.17 “Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar” (M = 4,098), resultando éste como el mejor valorado por este grupo. En tofo caso, esta categoría es la que presenta la más alta valoración por parte de los respondentes.

Finalmente, con respecto a la categoría competencias sistémicas, las medias fluctúan entre 3,663 y 3,980. Estos resultados también demuestran que el estudiantado considera estas competencias de gran valor para su formación. A modo de ejemplo, el ítem cs.13 “Capacidad para actuar en nuevas situaciones” (M = 3,890) es la que presenta la mayor valoración en esta categoría.

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este estudio se ha encontrado que el grupo de estudiantes encuestado tiene una percepción favorable sobre el desarrollo de competencias genéricas en su formación. Este hallazgo concuerda con resultados similares (Vera, 2020) y se oponen a los nivelas les descendidos de competencias genéricas, encontrados en otros grupos de estudiantes y egresados (Schooley, 2017; Vera y Tejada, 2020). En todo caso, esto sugiere intervenir con metodologías activas y el trabajo colaborativo, a nivel de micro-implementación curricular (Vera, 2018). Esta intervención potenciaría el foco en la autorregulación declarado en el MHIC de la institución.

Además, para generar reales cambios transformacionales en el dominio competencial, se requiere movilizar las competencias genéricas, en su conjunto, tanto en ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales (Vera, 2017; Simeon-Fayomi et al., 2018; Vera, 2020). Por consiguiente, los ajustes curriculares deberían ocurrir, tanto a nivel de meso como micro implementación curricular. Adicionalmente se sugiere intervenir con conexiones curriculares entre disciplinas, como una estrategia para promover el desarrollo de competencias genéricas, de manera integral, a través de metodologías activas y el trabajo inter, multi y transdisciplinar.

REFERENCIAS

Alwi, N.A., Thahar, H.E. e Y. Asri (2019). Developing Students' Soft Skill through Children Literature. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 178*. 1st International Conference of Innovation in Education (ICoIE 2018). http://repository.unp.ac.id/29875/1/YASNUR%20ASRI%205%2055912957.pdf

Chondekar, N. R. (2019). Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research, 12,* 1964-1966. https://www.ijsr.net/archive/v8i12/31121903.pdf

González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 2. Contibución de las universidades al proceso de Bolonia. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Levin, J. y Jacobson, M (2017). *Education as a Complex System: Implications for Educational Research and Policy* [Paper]. American Educational Research Association Meetings. https://www.researchgate.net/publication/312938036_Education_as_a_Complex_System_Implications_for_Educational_Research_and_Policy

Nganga, T. K., Yunusa, H, M, & Hashim, N, H, (2015), Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers's Perspectives. *Procedia, Social and Behavioral Sciences,* 186, 835–840. http://rediie.cl/wp-content/uploads/Soft-skills-integragtion-in-teachers-professional-training.pdf

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

Pearson, E. & McLafferty, I. (2011) The use of simulation as a learning approach to non-technical skills awareness in final year student nurses. *Nurse Education in Practice 11*(6), 399-405. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.023

Schooley, R. (2017). *Why are So Skills Missing in Today's Applicants*. [Murray State Theses and Dissertations. 42]. https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/42

Simeon-Fayomi B. C., Cheatan, B. S. y Oludeyi, O.S (2018). Soft Skills for Young Adults: Circuit In The Formal, Non-Formal and Informal Models. *Issues and Ideas in Education, 6*(1), 99–112. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609827.pdf

Spirovska, E. (2015). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: knowledge beyond language learning. *SEEU Review, 11*(2), 95-106. https://www.researchgate.net/publication/299999967_Integrating_soft_skills_in_higher_education_and_the_EFL_classroom_Knowledge_beyond_language_learning

Sultanova, L., Hordiienko, V., Romanova, G. y Tsytsiura, R. (2021). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. Journal of Physics: *Conference Series, 1840*, 1-14. https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012038/pdf

Tang, K. N., Nor Hashimah, H. y Hashimah, M.Y. (2015). Novice teacher perceptions of soft skills needed in today's workplace. *Procedia Social and Behavioral Sciences.. 177*, 284-288. https://rediie.cl/wp-content/uploads/Novice-Teacher-Perceptions-of-the-Soft-Skills-Needed-in-Todays-Workplace.pdf

Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado, *Revista Akademeia, 15*(1), 53-73. http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137

Vera, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia, 15*(1), 53-73. https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129

Vera, F. (2018). Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, 79*(2), 23-46. https://rieoei.org/historico/documentos/7612.pdf

Vera, F. y Tejada. E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Revista Electrónica Transformar, 1*(1), 57-67. https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/12

Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Revista Electrónica Transformar, 2*(2), 20-29. https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/issue/view/10

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.

NOTAS FINALES

Revista Electrónica Transformar® es una publicación científica, con sistema de pares ciegos, editada y publicada por Centro Transformar SpA, una consultora en gestión organizacional y educacional, con base en Chile, con la colaboración de investigadores chilenos y españoles. Como tal, cuenta con código ISSN 2735-6302. La abreviatura de título según las normas del ISSN es "Rev. electron. Transform". Este último puede ser usado para efectos de citación y/o referencias bibliográficas.

Nuestra revista se publica tiene una periodicidad trimestral. Nuestro objetivo es mostrar las principales tendencias en educación y ayudar a diseminar las experiencias metodológicas del profesorado de educación primaria, secundaria y terciaria, a nivel nacional e internacional, permitiendo compartir sus mejores prácticas (*benchmarking*) de manera de potenciar y apalancar las competencias del estudiantado de cara a los desafíos del siglo XXI.

Para lograr nuestro objetivo, hemos definido las siguientes secciones principales: *Tendencias en educación, Experiencias docentes, Gestión educacional y Entrevistas.* Estas secciones serán desarrolladas con rigor académico, enriquecidas con los valiosos aportes experienciales del profesorado y dispuestas en la revista, según las necesidades editoriales. De este modo y teniendo como foco la construcción interdisciplinar del pensamiento pedagógico, ***Transformar*** busca el análisis de teorías y enfoques metodológicos de aprendizaje-desarrollo, la reflexión académica, la diseminación de conocimientos y el intercambio generoso de experiencias educativas. En este contexto, ***Transformar*** ofrece un espacio para el intercambio, la diseminación y promoción de la educación inclusiva y sostenible, relevando el paradigma del aprendizaje permanente (*life-long learning*) y el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de las Naciones Unidas.

Actualmente, nuestra revista se encuentra corriendo bajo la plataforma Open Journal Systems.

Tipos de aportes: Artículos originales derivados de investigaciones, actividades educativas transformadoras, revisiones bibliográficas, experiencias educativas, ensayos y entrevista de interés educativo en idioma español, portugués e inglés.

OJS
OPEN JOURNAL SYSTEMS

©Todos los Derechos Reservados

Los artículos de Revista Electrónica Transformar® de Centro Transformar SpA, Chile se comparten bajo licencia Creative Commons Chile: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional BY-NC-ND.