



Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes¹

Literary education and digital competence through active methodologies for the training of future teachers

FRANCESC RODRIGO SEGURA²

Universitat de València, España

francesc.rodrigo@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-3937-9946>

NOELIA IBARRA RIUS

Universitat de València, España

noelia.ibarra@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-5822-374X>

Resumen:

Los autores reflexionan sobre la educación literaria en contextos educativos no presenciales y las claves metodológicas para su adaptación en el caso de la formación inicial. De acuerdo con este objetivo se plantean dos investigaciones realizadas en los grados de Maestro basadas en el uso de metodologías activas: el aprendizaje basado en proyectos y talleres de creación literaria, que permiten un

Abstract:

This study aims to reflect on literary education in on line contexts and on the methodological keys for its adaptation in the specific case of initial training. In accordance with this objective, two investigations based on the use of active methodologies were carried out in the Education degrees. These were: projects and literary creation workshops, which allowed for an integrated development of

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Rodrigo Segura, F. e Ibarra Rius, N. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>

Este artículo se enmarca en el proyecto “Espacios de innovación en educación literaria: alfabetización y diversidad en la formación de lectores”. UV-SFPIE_PID-1642393-

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Francesc Rodrigo Segura. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Magisterio. Av. dels Tarongers, 4. 46022 València (España).

desarrollo integrado de las competencias perseguidas desde la educación literaria, junto a otras competencias transversales como, por ejemplo, el trabajo cooperativo en red o la competencia digital. A través de diferentes estrategias metodológicas, se ha esbozado una transición desde la docencia presencial a los escenarios educativos virtuales, derivados de la pandemia COVID-19, sobre todo, gracias a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño de las propuestas implementadas desde una perspectiva coherente con las actuales necesidades de los discentes. El análisis de la puesta en práctica de ambos diseños didácticos permite extraer conclusiones provisionales sobre los requisitos necesarios para conseguir aprendizajes significativos y útiles para los futuros docentes en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Palabras clave:

Educación literaria; educación superior; enseñanza virtual; proyectos de trabajo; talleres de creación literaria; competencia digital.

the competences related to literary education, in addition to other transversal skills like cooperative networking or digital competence. Through different methodological strategies, we outlined a transition from face-to-face teaching to virtual educational settings, derived from the COVID-19 pandemic, especially due to the inclusion of information and communication technologies in the design of the proposals implemented, which was consistent with the current needs of the learners. The analysis of the implementation of both didactic designs led to provisional conclusions about the necessary requirements of future teachers in the Language and Literature Didactics area when it comes to achieving significant and useful learning.

Key words:

Literary education; higher education; virtual learning; project Works; workshops of creative Writing; digital competence.

Résumé:

Dans cet article, on réfléchit aux clés méthodologiques qui rendent possible l'adaptation de l'éducation littéraire des futurs enseignants aux besoins de la société actuelle. Pour cela, on décrit deux expériences réalisées en Licence en Sciences de l'Éducation, basées sur l'utilisation de méthodologies actives (projets de travail et ateliers de création littéraire), qui permettent un développement intégré des compétences spécifiques de la matière de formation littéraire, ainsi que d'autres compétences transversales comme, par exemple, le travail collaboratif en réseau où la compétence digitale. Il s'agira également d'évaluer, si l'usage de ces stratégies méthodologiques permet une transition adéquate de l'enseignement présentiel aux scénarios éducatifs virtuels, issus de la pandémie COVID-19, en adaptant pour l'utilisation des outils TIC les propositions de travail conçues au besoin de l'enseignement à distance. L'analyse de ces deux expériences permet de tirer des conclusions provisoires sur les exigences nécessaires pour obtenir des apprentissages significatifs et utiles pour les futurs enseignants dans le domaine de l'étude de la langue et de la littérature, dans un contexte de changement de modèle éducatif.

Mots clés:

éducation littéraire; enseignement supérieur; enseignement virtuel; projets de travail; ateliers de création littéraire; compétence numérique.

Fecha de recepción: 14-07-2021

Fecha de aceptación: 07-07-2022

Introducción: planteamiento del tema, hipótesis y objetivos

Se presentan dos experiencias realizadas mediante el uso de metodologías activas: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la propuesta *Elaboración de un Plan Lector* y los Talleres Literarios en la propuesta *Taller de creación poética*. Ambos ejemplos se han llevado a cabo en los grados de Maestro en Educación Primaria de Florida Universitària (centro adscrito a la Universitat de València) en el segundo semestre del curso 2019-2020. Este centro universitario cuenta, desde hace más de diez años, con un modelo educativo de tipo competencial que se desarrolla a través de proyectos integrados en cada curso de sus titulaciones de grado. Se trata de un modelo que favorece un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje para enlazar la reflexión teórica con la práctica, potenciar la innovación y ofrecer al alumnado experiencias de aprendizaje significativas.

Ahora bien, el reto educativo provocado por el confinamiento derivado de la pandemia obligó a tomar decisiones en la planificación docente, para responder a las nuevas necesidades y, en nuestro caso, se decidió mantener los proyectos programados. No obstante, dado su diseño para la docencia presencial, se plantearon adaptaciones para la no presencialidad. Por ello, la hipótesis planteada en esta investigación es si el uso de metodologías activas, tales como el ABP (*Elaboración de un Plan Lector*) y el *Taller de creación poética* que se presentan, favorecen esta transición desde la enseñanza presencial a las nuevas formas de docencia a distancia.

Los objetivos de esta propuesta son:

1. Fomentar estrategias de trabajo cooperativo mediante metodologías activas: ABP y talleres de creación literaria.
2. Desarrollar, de manera integrada, un aprendizaje de las competencias específicas de las asignaturas de Formación Literaria y de competencias comunes a los grados de Magisterio (trabajo en equipo, innovación y creatividad, competencia digital, etc.).
3. Adaptar las propuestas de proyectos diseñadas para la docencia presencial a las necesidades derivadas de la enseñanza virtual.
4. Favorecer el trabajo colaborativo entre el alumnado.
5. Aprender a usar herramientas digitales y redes sociales para la producción y difusión de trabajos académicos.

Fundamentación teórica: educación literaria y competencia digital a través de metodologías activas

La metodología de aprendizaje basado en proyectos se enmarca en el paradigma de la Educación Literaria, sólidamente forjado a partir de las reflexiones de diversos investigadores que han destacado su importancia para la formación de los futuros maestros: Mendoza (2004), Ballester (2007, 2015); Colomer (2002); Cerrillo (2007) o Ballester e Ibarra (2016, 2020). Cabe destacar que, desde este paradigma, el aspecto metodológico cobra una importancia esencial en la formación inicial para garantizar la adecuada capacitación de los futuros docentes y, por eso, la metodología debe aunar una combinación compleja de conocimientos, habilidades, técnicas y valores que permitan comprender las situaciones escolares, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas (Díaz-Plaja y Prats, 2013). Se requieren, por tanto, experiencias que enlacen teoría y práctica para conseguir un aprendizaje significativo de la literatura, en la línea apuntada por Reyzábal y Tenorio (2004). Entre las prácticas más destacadas figuran el uso del ABP en la educación literaria y los talleres de creación (Camps, 2003; Margallo 2012; Ballester e Ibarra, 2016).

Las características esenciales de ambas propuestas metodológicas son: sus posibilidades para enfocar el aprendizaje desde un punto de vista relacional, horizontal y competencial, con la finalidad de potenciar la autonomía y liderazgo del alumnado. Asimismo, ofrecen formas de educación más dinámicas, capaces de generar estrategias de aprendizaje ricas y motivadoras, tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, los proyectos potencian, por una parte, la integración de contenidos de diversas disciplinas, las relaciones transversales entre alumnado y profesorado, además del desarrollo de actitudes críticas y participativas. Por otra parte, permiten la adaptación a los cambios docentes (Galeana, 2014; Rodrigo y Ballester, 2020), ya que se trabajan los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas y, a la vez, se desarrollan las competencias específicas de la materia, junto a competencias transversales como: aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, dominio de las TIC, innovación y creatividad, liderazgo, resolución de conflictos, así como el compromiso y la responsabilidad ética. Además, este enfoque metodológico favorece el desarrollo horizontal de nuevos procedimientos y saberes propios del desarrollo de las metodologías activas (Hernández-Ortega et al, 2021), respondiendo al enfoque competencial del proceso

de enseñanza y aprendizaje que requiere el nuevo marco legislativo. Tal y como figura en la 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 (BOE núm. 25, 29 de enero de 2015), en la que se determina que, para conseguir un verdadero aprendizaje competencial, deben cumplirse una serie de pautas metodológicas amparadas en las metodologías activas y contextualizadas, que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y, así mismo, el uso de conocimientos en situaciones reales para poder generar aprendizajes significativos, que sean más transferibles y duraderos.

Por otra parte, proyectos y talleres contribuyen al desarrollo de la competencia digital, considerada un eje fundamental de nuestra sociedad, dados los procesos de transformación social que tienen la tecnología como protagonista (Grande de Prado et al. 2016; Hernández-Ortega et al. 2021) y elemento clave para la adaptación de los estudios universitarios a la docencia virtual. Partimos de la premisa que la competencia digital del ciudadano debe constituir un elemento esencial en las políticas educativas de todas las etapas formativas, por ello resulta un requisito que los futuros maestros de infantil y primaria hayan adquirido y desarrollado sus propias destrezas en este ámbito, para garantizar que su futuro alumnado también pueda adquirirlas. Ya que, como apuntan Hernández-Ortega et al. (2021), asistimos a un proceso de transformación social en el que la tecnología ocupa un lugar axiomático. Las prácticas pedagógicas que empleen la tecnología como medio instrumental deben propulsar la innovación educativa y han de constatar la consecución de objetivos curriculares y procedimentales que, difícilmente, se conseguirían en propuestas analógicas. La alfabetización en competencia digital constituye un elemento fundamental contra la brecha social en el acceso a la tecnología y en su uso diario (Bel et al., 2019). Por este motivo, el cambio tecnológico debe vincularse a una revolución metodológica, demandada por las nuevas necesidades sociolaborales y escolares. Así, el desarrollo de la competencia digital debe ir más allá de su uso meramente instrumental como herramienta de trabajo habitual, para contemplarla también desde un enfoque comunicativo, social y participativo.

Para planificar la competencia digital se contemplan dos herramientas esenciales: el *Marco Común de Competencia Digital Docente* del Insti-

tuto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado y el *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)* de la Unión Europea. Ambos documentos constituyen el marco de referencia básico para el diagnóstico y la programación de las competencias digitales que necesitan los docentes del siglo XXI para mejorar su práctica educativa y para su desarrollo profesional continuo. En ellos se determina que la competencia digital se basa en el conocimiento y el manejo de las diferentes tecnologías y aplicaciones y, además, se destaca que esta competencia posee una importante dimensión comunicativa. En este sentido, Pujolà (2011, p. 12) define la competencia comunicativa digital como “la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en un entorno digital teniendo en cuenta las subcompetencias específicas para cada competencia sin olvidar las subcompetencias que surgen de esta intersección”. Así entenderemos que la competencia digital supone, también, la habilidad de comunicarse de manera eficaz y adecuada en un entorno digital, en la producción y comprensión de textos y en la interacción que facilita la web 2.0 o el carácter social de la web 3.0, a través de estrategias como la multimodalidad, la hipertextualidad y la interacción.

En las áreas de Lengua y Literatura se entiende como la capacidad de comprensión y expresión a través del uso analítico, productivo y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación. Por este motivo, ambos proyectos contemplan la creación de vídeopoemas, *booktrailers* y vídeoreseñas y su difusión en redes, mediante *Youtube* o *Instagram*. Se trata de prácticas que, según Rovira-Collado (2017), se inscriben en el ámbito de la LIJ 2.0 y porque suponen la participación de los lectores en la difusión de la lectura y su realización también está relacionada con el uso de otros instrumentos de Internet como blogs, wikis, redes sociales, repositorios de imágenes y de vídeo. Otro aspecto fundamental de los proyectos es la formación recibida por estudiantes y docentes en herramientas digitales, como *Microsoft Teams* y programas de edición de vídeo o de audio, para desarrollar la docencia virtual, elaborar los proyectos y exponerlos en las sesiones virtuales.

Finalmente, cabe subrayar que las implicaciones del uso de las herramientas TIC en el ABP son múltiples puesto que ofrecen recursos que ayudan a superar barreras de lenguaje, de distancia y de horarios, permiten construir mejores relaciones de trabajo y acrecentar su comunidad de aprendizaje (Galeana, 2014). Se convierten en herramientas para

construir redes entre las personas, ubicadas en sitios distantes y suministran a los estudiantes un conjunto único de experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, abogar por esta metodología, apoyándose en las herramientas digitales, implica cambiar el centro de la enseñanza, que pasa del docente al estudiante. De esta manera, el profesorado se convierte en un guía flexible que crece como docente y aprende con los estudiantes. En nuestras propuestas, la apuesta por las metodologías activas, mediadas por la tecnología, demanda de una competencia digital docente y una actitud integradora (Hernández-Ortega et al., 2021). Por tanto, la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha de aprovechar el enorme caudal de posibilidades ofrecido por la tecnología para favorecer la integración de las competencias digitales dentro del desarrollo de las comunicativas y contribuir a desarrollar aprendizajes adaptados a las necesidades tecnológicas de nuestra sociedad.

Metodología: descripción de las experiencias realizadas, análisis de las encuestas y de las valoraciones del alumnado participante

Las dos experiencias han sido llevadas a cabo en 2º curso de los Grados de Maestro de Educación Primaria en dos grupos de la asignatura de Formación Literaria para maestros. En el grupo de 2º A (46 estudiantes organizados en 7 equipos) se realizó el proyecto *Elaboración de un Plan Lector*. En 2º B (40 estudiantes – 6 equipos) se llevó a cabo el *Taller de creación poética*. Además, ambas comparten las características siguientes: en primer lugar, su diseño a partir de las premisas de la educación literaria, con el objetivo de complementar los contenidos teóricos trabajados en las asignaturas, mediante la realización de propuestas prácticas que puedan llevarse a cabo en las aulas. En segundo lugar, el alumnado se ha organizado en equipos de 5-7 estudiantes, que trabajaban de forma cooperativa. Respecto a su calificación, en los dos casos su valor supone un 25% de la nota final y son evaluados mediante: a) elaboración de la memoria; b) exposición oral/audiovisual; c) proyección y análisis de las creaciones literarias audiovisuales; d) preguntas de reflexión tras su realización.

A continuación, se expone el guion de la memoria de las dos experiencias:

Tabla 1

Guión del proyecto Elaboración de un Plan Lector

0. Introducción: título, objetivos y curso.
1. Marco teórico: <ul style="list-style-type: none">- Importancia de la educación literaria- Principios para potenciar la lectura- Las bibliotecas y la animación lectora- Educación Literaria y TIC
2. Marco legislativo <ul style="list-style-type: none">- Objetivos, contenidos y criterios de evaluación currículum EDP- ORDEN 44/2011, de 7 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los planes para el fomento de la lectura en los centros docentes de la Comunitat Valenciana. [2011/6872]
3. El plan lector: Selección de lecturas y actividades para el aula <ul style="list-style-type: none">- Narrativa. El cuento- Poesía. Taller de poesía- Cómic. Propuesta de lecturas y actividades
4. Actividades en las bibliotecas
5. Recursos TIC para el plan lector
6. Actividades fuera del aula: ruta histórico-literaria <ul style="list-style-type: none">6.1. Cartografía de los espacios visitados6.2. Recitado de poemas en enclaves de la ruta6.2. Entradas en Instagram de cada espacio
7. Conclusiones: valoraciones pedagógicas y personales
8. Bibliografía

Tabla 2

Guión del Taller de creación poética

<ol style="list-style-type: none">1. Introducción – Contextualización2. Marco teórico – Educación literaria, creatividad y poesía.3. Marco legislativo – Bases curriculares de la etapa4. Selección lecturas de poesía para educación primaria5. Técnicas de oralidad y de recitación6. Diseño de actividades y recursos sobre el discurso poético7. Diseño de actividades en las bibliotecas y en el entorno8. Taller de TIC (creación de vídeopoemas a partir de poemas de autoras valencianas contemporáneas o de creaciones propias)9. Conclusiones: valoraciones pedagógicas y autoevaluación10. Bibliografía

Desarrollo de las experiencias

Como ya se ha comentado, estaban diseñados para ser realizados de manera presencial. Sin embargo, debido a las circunstancias derivadas de la crisis sanitaria de la Covid-19, se optó por mantenerlas, pero con las modificaciones pertinentes para adecuarlas a la enseñanza a distancia. Para ello, se realizaron las siguientes acciones:

- Rediseñar las actividades para adaptarlas a los nuevos formatos de docencia.
- Explicar los cambios en la guía docente (*addenda COVID*) y presentarlos en las primeras sesiones en línea.
- Sesiones de formación y asesoramiento previo de los estudiantes y del profesorado en herramientas TIC (*Microsoft Teams* y diseño de videos).
- Creación de un foro permanente de dudas para atender a estudiantes y profesorado.
- Utilizar herramientas TIC: *Microsoft Teams*, *Audacity*, *Soundclass*, *podcast* y editores de vídeos.

Los cambios introducidos para adaptar los proyectos a la docencia virtual fueron:

- Cambio de la docencia presencial a la modalidad síncrona, en el mismo horario establecido mediante la herramienta *Microsoft Teams*

- Incremento de las horas asignadas para llevar a cabo el proyecto.
- Revisión de procedimientos e instrumentos de evaluación con un aumento del porcentaje establecido del 5%, esto es desde el 25% al 30% de la nota final.
- Tutorías individuales y grupales en línea.
- Creación de un foro de dudas específico para cada experiencia.
- Exposición final de los proyectos en las fechas previstas, con el vídeo final creado por el grupo y las producciones digitales a compartir con la clase.

Resultados y discusión

a) Muestras cuantitativas:

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas y se analizan sus resultados:

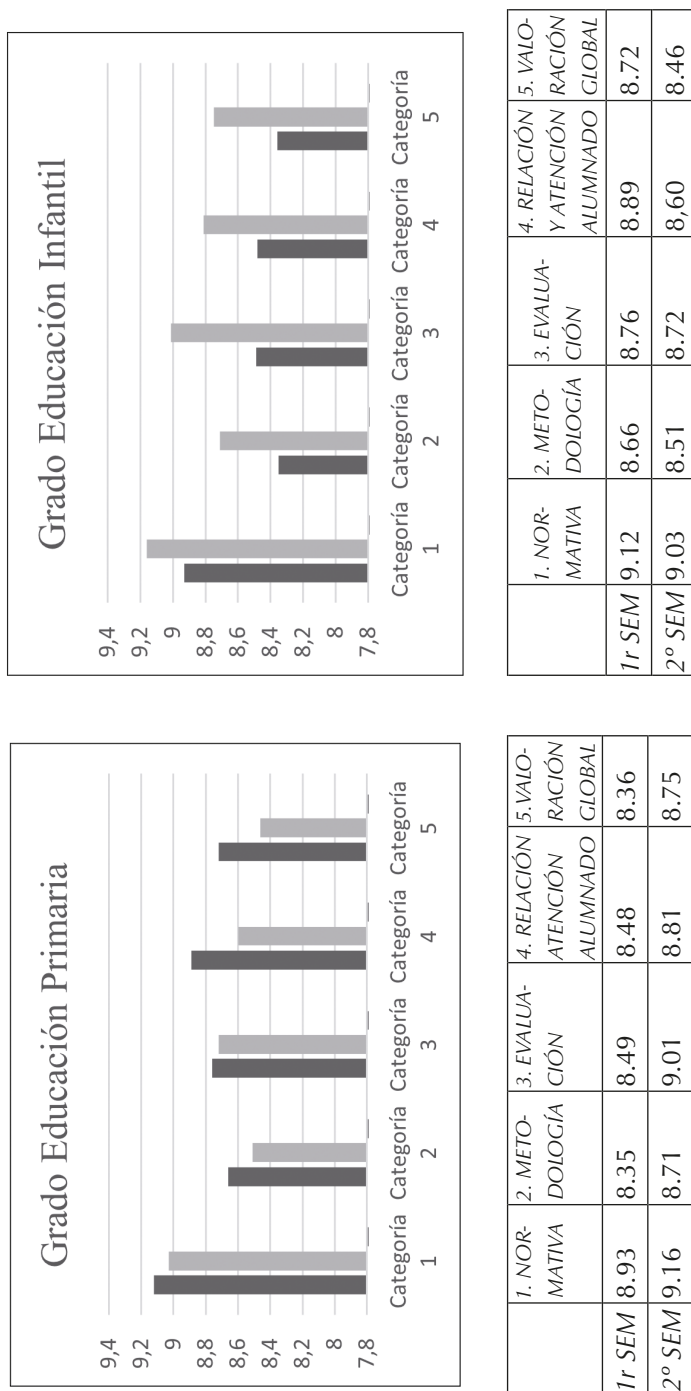
Tabla 3

Muestra Cuantitativa 1. Encuestas Grados de Maestro/a en EDI y EDP

Comparativa Encuestas de Valoración del Profesorado ³ de los grados de EDI y EDP, docencia presencial (1r semestre) y docencia virtual (2º semestre).
<p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none">• Preguntas tipo Likert. Cinco bloques: normativa, metodología, evaluación, relación y atención alumnado y valoración global• Participantes Grado Maestro/a en EDI: Alumnado de 1º a 4º curso 2019-20. Se respondieron 831 encuestas durante el primer cuatrimestre y 554 durante el segundo (15.98 respuestas promedio x asignatura el primer cuatrimestre y 14.97 segundo).• Participantes: Grado de Maestro/a en EDP: se han obtenido datos de 864 encuestas el primer cuatrimestre y 557 el segundo cuatrimestre. Con un promedio 17.28 respuestas en el 1r semestre y de 14.28 en el 2º).• Posiblemente, la menor cantidad de respuestas recogidas en el segundo cuatrimestre se deba al efecto de su realización on-line a causa del confinamiento.• Procedimiento: las encuestas se realizan al finalizar cada materia con el objetivo de recopilar información sobre su desarrollo general y la calidad.

3 Encuestas realizadas dentro del Sistema de Calidad de la docencia universitaria de Florida Universitària.

Figura 1
Gráfico comparativo resultados encuestas 1r y 2º cuatrimestre EDI y EDP



Valoración: Los resultados de las encuestas muestran que las puntuaciones son positivas en ambos grados. Además, no se aprecian diferencias significativas respecto en las valoraciones del alumnado entre los periodos de docencia presencial y en línea. Por estas razones, en principio, los datos sugieren que el modelo educativo de tipo competencial, desarrollado mediante proyectos y adaptado a las nuevas circunstancias, ha permitido asegurar una docencia de calidad en la modalidad no presencial.

Tabla 4

Muestra cuantitativa 2. Encuestas de Evaluación Asignatura de Formación Literaria

Comparativa Encuestas de Evaluación de la calidad docente en la asignatura de Formación Literaria en dos grupos de EDP (presencial y virtual).

- Comparación de los resultados de las encuestas de dos grupos de Formación Literaria del mismo curso académico. 2º A EDI (modalidad presencial) y 2º A EDP (modalidad virtual).
- En los dos se implementaron proyectos con características similares y el mismo valor en la evaluación.
- La primera encuesta se realizó en el primer cuatrimestre (noviembre) y la segunda en el segundo (mayo). Ambas se realizaron online.
- Se comparan tres bloques de categorías:
 BLOQUE I. NORMATIVA
 BLOQUE IV. RELACIÓN Y ATENCIÓN ALUMNADO
 BLOQUE V. VALORACIÓN GLOBAL

Figura 2

Encuesta asignatura Formación Literaria en el aula de EDI (2ºA). Docencia presencial

AÑO ACADÉMICO	2019-2020	
TITULACIÓN	Grado Maestro en Educación Infantil	
ASIGNATURA	Formación Literaria en el aula de EDI	Grupo: A 1er. Semestre
PROFESOR	XXX	
CURSO	2º	19 encuestas
BLOQUE I. NORMATIVA		8.15
1. El profesor respeta los horarios de inicio y finalización de las clases.		8.10
2. El profesor ha organizado la asignatura ajustándose al calendario académico.		8.21

BLOQUE II. METODOLOGÍA	7.80
3. La sesión de presentación y la guía de la asignatura proporcionan toda la información sobre la materia	7.57
4. En la asignatura se fomenta no solo la adquisición de conocimientos sino el desarrollo de competencias (saber, saber hacer, saber estar).	8.21
5. Las actividades formativas están bien preparadas, organizadas y estructuradas, y las explicaciones son claras.	7.78
6. El trabajo continuo y la participación en las actividades (clases, seminarios, tutorías) ha sido fundamental para un aprendizaje eficaz.	7.89
7. El ritmo y la carga de trabajo son acordes a la guía y se adaptan a las necesidades del alumnado.	7.78
8. Los materiales de trabajo y estudio son adecuados para el aprendizaje.	7.57
BLOQUE III. EVALUACIÓN	7.82
9. Conocemos los instrumentos, los instrumentos y los criterios de evaluación con antelación.	7.57
10. El sistema de evaluación tiene en cuenta no sólo los conocimientos sino también las competencias desarrolladas.	7.78
11. El profesor realiza un seguimiento, asesora y da feedback sobre las actividades y trabajos de la asignatura.	8.10
BLOQUE VI. RELACIÓN Y ATENCIÓN AL ALUMNADO	7.89
12. La comunicación profesorado/alumnado es fluida y se atiende satisfactoriamente a los comentarios y sugerencias de los estudiantes.	7.68
13. El profesorado está accesible para el alumnado en clase, en horas de consulta y por correo electrónico.	8.00
14. El profesor/a nos facilita información para saber cuáles son nuestros aspectos a mejorar en la asignatura.	8.00
BLOQUE V. VALORACIÓN GENERAL	7.68
15. Estoy satisfecho/a con la asignatura.	7.68
16. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a.	7.78
17. Recomendaría a este profesor o esta profesora a otras u otros estudiantes.	7.57

Figura 3

Encuesta asignatura Formación literaria para maestros. 2º B EDP. Docencia en línea

AÑO ACADÉMICO	2019-2020	
TITULACIÓN	Grado Maestro en Educación Primaria	
ASIGNATURA	Formación Literaria para maestros	Grupo: B 2º semestre
PROFESOR	XXX	
CURSO	2º	22 encuestas
BLOQUE I. NORMATIVA	9.10	
1. El profesor respeta los horarios de inicio y finalización de las clases.	9.10	
2. El profesor ha organizado la asignatura ajustándose al calendario académico.	9.10	
BLOQUE II. METODOLOGÍA PRESENCIAL	8.80	
3. La sesión de presentación y la guía de la asignatura proporcionan toda la información sobre la materia	9.10	
4. En la asignatura se fomenta no solo la adquisición de conocimientos sino el desarrollo de competencias (saber, saber hacer, saber estar).	8.80	
5. Las actividades formativas están bien preparadas, organizadas y estructurada, y las explicaciones son claras.	8.80	
6. El trabajo continuo y la participación en las actividades (clases, seminarios, tutorías) ha sido fundamental para un aprendizaje eficaz.	8.80	
7. El ritmo y la carga de trabajo son acordes a la guía y se adaptan a las necesidades del alumnado.	9.00	
8. Los materiales de trabajo y estudio son adecuados para el aprendizaje.	8.30	
BLOQUE III. RELACIÓN Y ATENCIÓN AL ALUMNADO	8.80	
9. La comunicación profesorado/alumnado es fluida y se atiende satisfactoriamente a los comentarios y sugerencias de los estudiantes.	8.85	
10. El/La profesor/a está accesible para el alumnado en clase, en horas de consulta y por correo electrónico.	8.70	
11. El profesor/a nos facilita información para saber cuáles son nuestros aspectos para mejorar en la asignatura.	9.00	
BLOQUE I. NORMATIVA ONLINE	9.10	
12. El/la profesor/a ha respetado las clases establecidas.	9.10	

BLOQUE IV. METODOLOGÍA ONLINE	8.80
13. El docente nos ha informado claramente de cómo iba a ser la docencia online.	8.80
14. Las actividades formativas online han estado bien preparadas y estructurada.	8.80
15. Las explicaciones del profesor/a, utilizando la plataforma online, han sido claras.	8.70
16. Las actividades realizadas han sido adecuadas.	8.60
17. El ritmo y la carga de trabajo de las actividades online han sido adecuados.	8.60
18. Los materiales de trabajo y estudio son adecuados para el aprendizaje.	9.00
19. La plataforma utilizada ha sido eficaz y ha facilitado el aprendizaje online.	9.00
20. Ha sido sencillo seguir las clases online.	8.90
BLOQUE III. RELACIÓN Y ATENCIÓN ONLINE AL ALUMNADO	9.06
21. La atención recibida por el docente en este periodo ha sido adecuada.	9.10
22. La comunicación profesorado/alumnado es fluida y se atiende satisfactoriamente a los comentarios y sugerencias de los estudiantes.	9.10
23. El/La profesor/a está accesible para el alumnado en todo momento.	9.00
BLOQUE IV. EVALUACIÓN	8.96
24. El docente nos ha informado claramente de los instrumentos y criterios de evaluación de este periodo.	9.20
25. Pienso que los instrumentos online elegidos son adecuados para evaluar la asignatura.	8.80
26. El/La profesor/a realiza un seguimiento, asesora y da feedback sobre las actividades y el trabajo de este periodo.	8.90
BLOQUE V. VALORACIÓN GENERAL	8.82
27. Estoy satisfecho/a con la asignatura.	8.80
28. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a.	8.90
29. Estoy satisfecho/a en cómo se ha desarrollado la asignatura online.	8.70
29. Me he sentido apoyado/a por el profesor/a a pesar de esta situación excepcional.	9.00
17. Recomendaría a este profesor o esta profesora a otras u otros estudiantes.	8.70

Tabla 5

Análisis de los resultados de las encuestas

RESULTADOS ENCUESTA FORMACIÓN LITERARIA PARA MAESTROS Grupo 2º A 1r. SEM. (presencial)		
BLOQUE I. NORMATIVA 8.15 BLOQUE IV. RELACION Y ATENCIÓN ALUMNADO 7.89	BLOQUE V. VALORACIÓN GLOBAL 7.68	COMENTARIOS
1. El profesor o la profesora respeta los horarios de inicio y finalización de las clases. 8.0	15. Estoy satisfecho/a con la asignatura. 7.68	
12. La comunicación profesorado/alumnado es fluida y se atienden satisfactoriamente los comentarios y sugerencias de los y las estudiantes. 7.68	16. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor. 7.78	
13. El profesorado está accesible para el alumnado en clase, en horas de consulta y por e-mail. 8.0	17. Recomendaría este profesor a otros/as estudiantes. 7.57	
14. El profesor nos facilita información para saber cuáles son nuestros aspectos que mejorar. 8.0		
RESULTADOS ENCUESTA FORMACIÓN LITERARIA PARA MAESTROS Grupo 2º B - 2º SEM. (online)		
BLOQUE I. NORMATIVA ONLINE 9.1 BLOQUE III. RELACION Y ATENCIÓN ALUMNADO ONLINE 9.06	BLOQUE V. VALORACIÓN GLOBAL 8.8	SUGERENCIAS Y COMENTARIOS
12. El/la docente ha respetado las clases establecidas. 9.1	27. Estoy satisfecho/a con la asignatura. 8.9	- Me ha gustado especialmente la modalidad no presencial.
21. La atención recibida por el docente en este periodo ha sido adecuada. 9.1	28. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor o de la profesora. 8.9	- Proyecto interesante y útil
22. La comunicación entre el docente y el estudiante es fluida y se atienden satisfactoriamente los comentarios y sugerencias de los y las estudiantes. 9.1	29. Estoy satisfecho/a en cómo se ha desarrollado la asignatura online. 8.7	- Rápida respuesta del profesor
23. El/la profesor/a ha estado accesible para el alumnado en todo momento. 9.0	30. Me he sentido apoyado/a por el profesor/a a pesar de esta situación excepcional. 9.0	- Se debería mejorar en lo referente al tiempo para hacer los trabajos.
	31. Recomendaría este profesor a otros/as estudiantes. 8.7	- Sugerencias y comentarios.
		- Dar más opciones de lectura para que el alumnado pueda elegir.

Valoración de las encuestas:

- Se observa que los resultados de ambas encuestas son positivos, todos los aspectos evaluados superan la valoración del 7.5, tal como aparece en el sistema de Garantía de Calidad de Florida Universitària. Además, la encuesta del grupo con docencia virtual mejora la valoración de todos los aspectos evaluados.
- Caben destacar los resultados muy positivos del *Bloque I. Normativa online (9.1)* y del *Bloque III, Relación y atención alumnado online (9.06)*.
- Son, también, positivos los comentarios sobre la docencia del profesorado y la atención y el apoyo recibido durante el confinamiento.

b) Muestras cualitativas:

Respecto a las muestras cualitativas, se presentan el análisis de las conclusiones de la memoria de un grupo participante en la experiencia del *Taller de creación literaria* y las reflexiones individuales de dos participantes.

Tabla 6

Muestra cualitativa 1

CONCLUSIONES DE UN GRUPO DE 2º B - TALLER DE CREACIÓN LITERARIA

El trabajo de creatividad sobre el discurso poético y la creación de videopoemas ha sido nuestro favorito. Este es un trabajo que recoge muchísimas competencias y que está muy bien planteado. Además, en clase tuvimos la oportunidad de ver algunos ejemplos y esto facilita el entendimiento de cómo se tenía que hacer el trabajo.

En mi grupo estuvimos muy motivadas con la propuesta y ha sido una experiencia beneficiosa. Y, aunque estábamos confinadas, gracias a las herramientas informáticas (Teams, Youtube, etc.) pudimos seguir trabajando en equipo. Se tienen en cuenta muchos aspectos para realizar el trabajo, como hacer un guion, un estudio de las imágenes, una coordinación de las personas, hacer la grabación, la edición, etc. Además, con el trabajo puedes conocer nuevas autoras y, lo más importante, representar aquello que la autora refleja a su poema de la manera en que tú lo sientes. Por eso, este proyecto ha sido muy útil para el futuro docente, ha sido una de las mejores actividades del grado y se debería tener como referencia. Por último (...), el resultado ha sido muy positivo y enriquecedor.

Valoraciones:

- Importancia de la creación literaria y del discurso poético
-

<ul style="list-style-type: none"> - Nueva forma interesante de acceder a la poesía - Tarea útil para la futura práctica profesional como maestros/as - Trabajo que integra diferentes aprendizajes: recitación, grabación y edición, etc. - Dificultades para trabajar en equipo por la pandemia - Aprendizaje de herramientas informáticas que desconocíamos

Tabla 7

Muestra cualitativa 2

RELEXIONES INIDUALES SOBRE LAS EXPERIENCIAS		
ALUMNO/A	Ítem 5 Valora la realización del proyecto	Ítem 6 Valora la docencia impartida y la atención recibida durante el confinamiento
<p>S.M.I</p> <p>TALLER DE CREACIÓN POÉTICA</p>	<p><i>He desarrollado nuevas competencias:</i></p> <p><i>-Digitales: elaboración de un vídeo a partir de un poema</i></p> <p><i>-Organizativas: planificación y organización autónoma del trabajo</i></p> <p><i>- Originalidad y creatividad</i></p> <p><i>Es una pena no poder a ver experimentado el proyecto en un aula, como estaba previsto.</i></p> <p><i>El proyecto de creatividad poética ha sido muy interesante, a partir del cuento elegido hemos trabajado la poesía y la dramatización.</i></p> <p><i>Presentarlo a la clase mediante Teams ha sido un reto superado satisfactoriamente.</i></p> <p><i>Trabajar en equipo, incluso a distancia, nos ha hecho enriquecernos y trabajar la literatura de una manera más divertida.</i></p>	<p><i>Cabe reconocer el esfuerzo que los docentes han realizado en el confinamiento para hacer que las clases sean eficaces y sigamos aprendiendo de manera satisfactoria.</i></p> <p><i>Se ha ajustado a los intereses y necesidades del alumnado.</i></p> <p><i>La atención ha sido inmejorable tanto en clase, como los foros o por correo.</i></p>

A. M. V. ELABORA- CIÓN DE UN PLAN LECTOR	<p><i>La elaboración de un Plan Lector para primaria ha sido una gran experiencia. Hemos aprendido unos de otros, intercambiando conocimientos y opiniones. Nos hemos apoyado mutuamente desde la distancia y hemos aprendido a ser más autónomos y solidarios. El proyecto será de gran ayuda para mi futuro para trabajar la formación lectora del alumnado mediante el trabajo de los géneros (poesía, comic, teatro, etc.). El hecho de compartir los proyectos con el resto de la clase, aunque sea virtualmente, ha sido positivo puesto que nos enriquecemos mutuamente.</i></p>	<p><i>La docencia y la atención recibida en el confinamiento ha sido la adecuada. El cambio de las clases a la modalidad online no ha supuesto ningún problema y las explicaciones han sido claras y correctas. Aunque las clases presenciales son mucho más ricas, creo que en el confinamiento hemos conseguido adquirir los conocimientos de la asignatura. El profesor ha demostrado un gran interés y preocupación por toda la clase durante todo el periodo de confinamiento. La atención recibida ha sido muy buena, nos ha solucionado las dudas en clase y por correo, nos ha animado y nos ha facilitado una gran cantidad de recursos y materiales útiles para nuestro futuro.</i></p>
--	---	---

Conclusiones

Como respuesta a la hipótesis inicial se puede afirmar que el uso de metodología activas, como en el caso de las dos experiencias presentadas, ha permitido una adecuada transición desde la enseñanza presencial a las nuevas formas de enseñanza a distancia. Como hemos visto, los resultados de las encuestas y las valoraciones de los estudiantes permiten realizar una evaluación positiva de la adaptación de las metodologías activas como propuestas de calidad para la docencia no presencial. Para justificar esta conclusión analizaremos en qué grado están presentes en ambas experiencias los elementos esenciales de las metodologías activas, establecidos por diversos investigadores (Le et al., 2018; Johnson et al., 2007; Johnson y Johnson, 2012; Hämäläinen y Vähäsantanen, 2011; Fidalgo, et al., 2019). En primer lugar, su finalidad consiste en dotar de una vertiente práctica a la asignatura de Formación Literaria para

conectarla con las necesidades profesionales de los futuros docentes (saber realizar planes lectores), intereses creativos (poesía) y digitales (productos multimodales) (Crisol, 2017). Las estrategias didácticas utilizadas permiten crear un contexto que despierta la motivación del alumnado y la asunción de un papel protagonista, a partir de la conexión con sus intereses y necesidades como base del aprendizaje significativo. Como segundo elemento constitutivo destacamos el trabajo compartido por los miembros del grupo, iniciado de manera presencial y desarrollado después mediante las herramientas que permitieron la docencia digital. En ambos casos, las agrupaciones heterogéneas, en las que los alumnos desarrollaron sus tareas, han recogido la potencialidad de cada uno de los integrantes, que han asumido roles individuales y colectivos para enfrentarse a la complejidad de las tareas (Lata y Castro, 2015). Además, dado que buena parte del trabajo se realizó durante el periodo de confinamiento (de marzo a mayo de 2020), la relevancia del rol del docente se ha concretado en la adaptación de los proyectos a la enseñanza en línea y en su papel como guía y acompañante del proceso de aprendizaje (Rodríguez et al., 2017; de Oliveira et al., 2019), aspectos muy bien valorados por el alumnado. Un tercer elemento estriba en la construcción de un aprendizaje significativo, perdurable y útil (García y Ramírez, 2017; Bel et al., 2019; Le et al., 2018), relacionado con el ejercicio de la función docente. Este factor ha sido destacado por el alumnado que ha valorado muy positivamente el interés y la utilidad real de ambas experiencias.

Por su parte, la realización de productos multimodales o transmedia (booktráilers, cómics digitales, vídeopoemas, etc.) constituye un aspecto altamente motivador para los estudiantes, que lo perciben como un instrumento clave para el fomento de la lectura y la aproximación a la LIJ. Su inclusión contribuye a la alfabetización transmedia de los futuros docentes (Unsworth, 2014; Scolari, 2018). Finalmente, pese al confinamiento, se mantuvo la exposición y defensa oral de los proyectos como elemento fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática (Trujillo et al., 2019), aspecto transversal a cualquier tipología de proyecto.

Respecto a los objetivos planteados, su grado de cumplimiento ha sido elevado ya que se han fomentado las estrategias de trabajo cooperativo mediante la metodología de enseñanza por proyectos de educación literaria y se ha generado un aprendizaje competencial e interdisciplinar

(García-Peñalvo y Ramírez, 2017) al integrar las competencias específicas de las asignaturas de Formación Literaria y competencias comunes a los grados de Maestro (trabajo en equipo, innovación y creatividad, competencia digital, etc.). Además, se han desarrollado las competencias metacognitivas que incentivan un aprendizaje cualitativo y que conducen a la construcción compartida del aprendizaje significativo, tales como: empatizar, discutir, argumentar, evaluar, coevaluar, etc.

Desde un punto de vista pedagógico, cabe destacar algunas claves metodológicas que han contribuido al éxito de ambas experiencias: en primer lugar, la coordinación y el contacto diario con el alumnado mediante las herramientas digitales con refuerzo de la atención tutorial a grupos e individuos. En segundo lugar, la formación y el asesoramiento inicial en el uso de nuevas herramientas y la creación del foro de dudas docentes/alumnado desde el departamento de sistemas informáticos han resultado elementos básicos para realizarlas de forma cooperativa y asegurar una docencia de calidad en contextos educativos digitales. Este aspecto ha sido valorado de manera muy positiva por el alumnado. Asimismo, el rediseño de las actividades para adaptarlas a los nuevos formatos (clases y tutorías virtuales, chat de dudas, etc.) y la información detallada de los cambios introducidos (en clase y en la guía docente *-addenda COVID-*), también han permitido mantener el interés y la calidad de las experiencias llevadas a cabo.

Finalmente, como prospectiva de futuro se plantean tres recomendaciones. La primera, es contemplar la posibilidad de mantener este modelo organizativo y las acciones realizadas, en el caso de volver a encontrarnos en una situación similar, incidiendo en la necesidad de participación y de la reflexión crítica del alumnado. En segundo lugar, potenciar la formación continua del profesorado y alumnado en estrategias de aprendizaje en línea y en el uso de las TIC para avanzar en el desarrollo de competencias digitales. Finalmente, se debe profundizar en el diseño de escenarios educativos que, mediante el desarrollo de metodologías activas y competenciales, permitan garantizar una docencia de calidad y ayuden a tejer nuevas formas de trabajo colaborativo en red para mejorar la docencia en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, adaptándola a los retos de la sociedad actual.

Referencias

- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Universitat de València, 2ª ed. 2007.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J., e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360249875008>
- Ballester, J., e Ibarra, N. (coord.)(2020). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Identidad e investigación. *Entre la lectura, la escritura y la educación*. Narcea.
- Bel Martínez, J. C.; Colomer Rubio, J. C. y Valls Montes, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <https://bit.ly/3msGcGu>
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil. En Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, 263-285. Federación de Gremios de Editores de España.
- Crisol Moya, E. (2017). Using active methodologies: the students' view. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677. <https://bit.ly/3esjNVt>
- de Oliveira, E. M., Vernaschi, V. V., Delalibera, J., Otero, C. E. y de Queiroz, R. (2019). O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180393. <https://bit.ly/3HgNEwp>
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 19-28.
- Galeana, L. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos*. *Revista Digital ceupromed*. Universidad de Colima. <https://bit.ly/3Fuk3iF>
- García-Peñalvo, F. J. y Ramírez Montoya, M. S. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia*, 17(52).
- Gómez Trigueros, I. M. y Ruiz Bañuls, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, Transmedia y Gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Octaedro.
- Gómez Trigueros, I. M. y Ruiz Bañuls, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Pixel-Bit*, 52, 67-80. <https://bit.ly/317KTO>
- Grande-de-Prado, M.; Cañón-Rodríguez, R. y Cantón-Mayo, I. (2016). Competencia digital y tratamiento de la información en futuros maestros de Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34 (3), 101-118.
- Hämäläinen, R., y Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6, 169–184. <https://bit.ly/3pyyGf4>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. Active methodologies for a transmedia didactics of Language and Literature. *EL G U I N I G U a D a*, 30, 122-134. <https://bit.ly/3pl4xQG>

Rodrigo Segura, F. e Ibarra Rius, N. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 37-60.

- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente* (septiembre-2017). <https://bit.ly/3tb2aSk>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29. <https://bit.ly/3qrqfSl>
- JRC (2017). DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <https://bit.ly/34IX3zg>
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-190.
- Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense De Educación*, 27(3), 1085-1101. <https://bit.ly/3qtXAft>
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122, <https://bit.ly/3euS4Ub>
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 139-156.
- Mendoza, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto- literaria*. Aljibe.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión: UNESCO.
- Pujolà, J. (2011). *El desarrollo de la competencia comunicativa digital de profesores y alumnos en el aula de ELE*. [Presentación de PowerPoint]. <https://bit.ly/3J9n4af>
- Rodríguez, A. B, Ramírez, L. J. y Fernández, W. (2017). Metodologías Activas para Alcanzar el Comprender. *Formación universitaria*, 10(1), 79-88. <https://bit.ly/3qxErSL>
- Reyzábal, M^a V. y Tenorio, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla,
- Rodrigo-Segura, F., & Ballester-Roca, J. (2020). Un proyecto integrado para la formación de los futuros maestros: elaboración de páginas web para la enseñanza de la literatura en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 161–182. <https://doi.org/10.6018/educatio.413461>
- Rovira-Collado, J. (2017): Booktrailer y Booktuber como herramientas LII 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra.
- Trujillo, F., Salvadores, C. y Gabarrón, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1) 153-169. <https://bit.ly/3HerQBJ>
- Unsworth, L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices, *Pedagogies: An International Journal*, 9(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.878968>

