



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria

Convocatoria
2021-22

Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària

Convocatòria
2021-22

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició / Primera edición: desembre 2022

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / De esta edición: Universidad de Alicante

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

© 2022 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

ISBN: 978-84-09-45382-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.

7. PROTO-COL. RED INTERUNIVERSITARIA DE TRABAJO COLABORATIVO EN PROTOCOLO, GESTIÓN DE EVENTOS Y RELACIONES INSTITUCIONALES (2021-2022)

Concepción Campillo Alhama; Irene Ramos Soler; Rosa M^a Torres Valdés;
Alba Martínez Sala; Ana Tomás López; Laura Herrero Ruiz; Carolina Benavent
Vázquez; Estela Bernad Monferrer; César Fernández Fernández; Ana Isabel
Ibañez Hernández

concepcion.campillo@ua.es. irene.ramos@ua.es. alba.martinez@ua.es. rosa.torres@ua.es. anatomas@albacete.uned.es. lherrero@ucam.edu. carolina.benavent@ua.es. bernad@uji.es. cesar.fernandez@uji.es. ana.ibanez@ua.es

Dpto. Comunicación y Psicología Social

Universidad de Alicante

Dpto. Ciencias de la Comunicación

Universitat Jaume I de Castellón

Departamento de Criminología

UNED

Departamento Publicidad y Relaciones Públicas

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Resumen

En el actual contexto universitario, ya superada la crisis sanitaria y social sin precedentes causada por la pandemia de la COVID-19 en el curso 2020-21, consideramos que nos encontramos ante una nueva fase en la que los métodos de enseñanza-aprendizaje a los que nos vimos abocados hay que cuestionarlos y redefinirlos. Para ello se plantea una investigación educativa que nos permita, desde esta red de carácter interuniversitario, analizar, por una parte, la implementación de metodologías convencionales y activas en la docencia presencial recuperada en el curso 2021-22 a partir de estrategias centradas en el estudiante y en el docente como contextos divergentes; consideramos que resulta pertinente identificar cuáles de dichas metodologías se han implementado de forma recurrente en el contexto de docencia presencial para observar si existen diferencias sustanciales respecto a la metodología didáctica del curso 2020-21, caracterizado por el ejercicio docente dual y virtual. Esta aproximación nos permite reflexionar sobre nuevas propuestas que permitan afrontar retos complejos y oportunidades futuras en los sucesivos cursos académicos. Tras los resultados obtenidos se concluye que las metodologías docentes activas y su hibridación con las convencionales resultan imprescindibles en contextos complejos y cambiantes que requieren de una continua adaptación, tal y como hemos podido observar durante estos dos últimos cursos académicos.

Palabras clave: metodologías activas, metodologías convencionales, docencia dual y virtual, docencia presencial, proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.Introducción

Con esta investigación educativa, la red de innovación docente Proto-Col, como red interuniversitaria de trabajo colaborativo en los ámbitos del protocolo institucional, empresarial y mixto, la gestión de los eventos y las relaciones institucionales, se plantea, en esta duodécima participación en el Proyecto Redes, realizar una aportación basada en la identificación de las metodologías convencionales y activas implementadas durante el actual curso académico 2021-22, en el que se ha recuperado la docencia presencial de las asignaturas vinculadas a la red, tras el curso 2020-21 en el que nos vimos abocados a un sistema de docencia dual y virtual que permitió dar respuesta a las necesidades que se generaron en el contexto universitario a causa de la pandemia de la

COVID-19.

1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

Desde el punto de inflexión que representó el Espacio Europeo de Educación Superior, hace ya más de una década, el trabajo colaborativo entre docentes universitarios que trabajan sobre una misma materia o ámbito de conocimiento resulta imprescindible para aunar esfuerzos en el diseño de propuestas didácticas. De esta forma, se comparten experiencias de enseñanza-aprendizaje y se establecen objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales análogos en ámbitos de conocimiento común. Aprovechar las sinergias entre los profesores que integran redes de trabajo colaborativo e innovación docente contribuye, sin duda, a garantizar el índice de calidad necesario en cualquier oferta formativa. La metodología representa un elemento fundamental en el proceso didáctico que ejecuta el docente para materializar la experiencia de aprendizaje orientada al estudiantado.

En el actual contexto universitario, tras los efectos de la COVID-19 durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021, consideramos que nos encontramos en la actualidad ante una nueva fase en la que los métodos de enseñanza-aprendizaje hay que revisarlos y redefinirlos. En contraposición a las metodologías “más pasivas y tradicionales”, ya cuestionadas con la llegada del EEES en el año 2010, disponemos en la actualidad de diferentes posibilidades y recursos que pueden resultar sumamente eficientes si se plantean de forma planificada, estructurada y rigurosa como metodologías activas, para reforzar las tradicionales o convencionales.

Con esta investigación educativa, la Red de Investigación en Innovación Docente se plantea, en esta duodécima participación en el Proyecto Redes, realizar una aportación basada en el análisis de las metodologías convencionales y activas que se han implementado durante el actual curso académico 2021-2022. En un contexto POST-COVID en el que se ha normalizado de nuevo la presencialidad en las aulas universitarias, a partir del ejercicio docente de las asignaturas vinculadas a la red se analizan las metodologías utilizadas para contrastarlas con las implementadas durante el curso anterior 2020-2021. Ello nos permitirá realizar la radiografía de la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje por parte de los integrantes de la Red y valorar si las metodologías tradicionales emergen de nuevo frente a las activas, si siguen predominando estas últimas o hemos

instaurado un equilibrio entre ambas a partir de los objetivos de aprendizaje de las diferentes materias o asignaturas.

Métodos ya convencionales, apuntados por Salvador y Gallego (2002), Zabalza (2002), Tardif (2004) o Palomares (2011) entre otros, como las estrategias docentes de resumen, repetición, focalización, clarificación y preguntas; de aprendizaje, como la resolución de problemas, la autoinstrucción, la autogestión del aprendizaje o el pensamiento en voz alta; las epistémicas, basadas en actividades de introducción o motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de síntesis-resumen, de consolidación, de refuerzo y recuperación o de ampliación; así como los esquemas conceptuales, las redes semánticas y los mapas cognitivos. También las estrategias contextuales, como la tutoría entre compañeros, el aprendizaje en grupo cooperativo o las estrategias docentes de gestión y control de las actividades desarrolladas por los alumnos.

En contraposición a las metodologías y estrategias docentes “más pasivas y tradicionales”, disponemos actualmente de diferentes posibilidades y recursos que pueden resultar sumamente eficientes si se plantean de forma planificada, estructurada y rigurosa (Crisol, 2012; Jiménez, 2018; Jiménez et al., 2020). Metodologías como el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Servicio (ABS), el Aula Invertida (Flipped Classroom), el Visual Thinking o la Gamificación (GBL/ABJ) pueden contribuir a alcanzar los objetivos de aprendizaje del estudiantado en el actual contexto de docencia dual y virtual.

1.2 Revisión de la literatura

Dichas estrategias didácticas (convencionales y activas), como estructuras de actividades mediante las cuales se materializan objetivos y contenidos de un proyecto educativo a través de la acción docente, forman parte de la función mediadora del profesor. Se trata, en definitiva, de una interacción que permite establecer “puentes” entre los programas de las diversas materias y las capacidades cognitivas de los alumnos (Hynes, 2017; Martínez-Sala y Campillo-Alhama, 2021). De este modo, parece obvio que la función de la metodología no es otra que justificar, de una manera racional y desde una doble perspectiva, el método que se va a utilizar en cada proceso de intervención didáctica: por un lado, respecto a su adecuación al sujeto que aprende; por otro, respecto a su adecuación al contenido que se trata de aprender.

Aproximarnos en un contexto didáctico concreto a todas estas estrategias metodológicas nos permitirá verificar la adecuación de las mismas a los objetivos docentes establecidos durante el actual curso académico 2021-22, incidiendo en las coincidencias y divergencias más significativas entre este curso y el curso anterior (2020-21). Dicho análisis nos permite reflexionar sobre los retos y oportunidades a los que convendría prestar atención en futuros procesos didácticos por parte de los integrantes de la red.

Tal y como apuntan autores como Salvador y Gallego (2002) y Jiménez (2018), se han identificado para la presente investigación diferentes métodos convencionales y activos que han convivido durante el presente curso académico, en un contexto de docencia presencial. Dentro de la primera categoría (convencionales), se han analizado en las asignaturas vinculadas a la red los que se señalan a continuación.

- La lección o clase magistral: en este tipo de método el profesorado transmite el conocimiento de manera verbal a los estudiantes. Es el método más tradicional y “pasivo” en las aulas universitarias.
- El aprendizaje cooperativo: el fundamento básico del aprendizaje cooperativo es la asociación entre dos o más personas con una dependencia mutua para conseguir un objetivo común. Este método favorece el trabajo en grupo como medio para la construcción colectiva de conocimiento; de esta manera, el equipo formado construye y asimila conocimientos, mejorando y progresando al mismo tiempo que aprenden.

- El trabajo por proyectos: en este método, los estudiantes desarrollan un proyecto durante un tiempo determinado (pudiendo variar sustancialmente de un proyecto a otro). En su implementación, van desarrollando diferentes tareas en las que necesitan aplicar los conocimientos que han adquirido previamente. Suele requerir una visión más globalizada o interdisciplinar de la educación o de la formación, para poder nutrirse en la creación de los proyectos de diferentes ramas o asignaturas.
- El método o estudio de casos: proporciona al alumnado un aprendizaje por medio de experiencias y situaciones de la vida real, favoreciendo así el conocimiento en contextos próximos a su entorno.
- El aprendizaje basado en problemas (ABP): se basa en el aprendizaje de los estudiantes por medio de la resolución de un problema, comenzando por su definición y finalizando con su solución. En su desarrollo, los estudiantes trabajan autónomamente y en grupo, solventando los distintos retos que hay en cada una de las fases del problema por medio de una búsqueda guiada de información.
- La resolución de problemas y ejercicios: con este método no se pretende solo solventar problemas, sino incluir una justificación y una demostración.
- El contrato de aprendizaje: representa un contrato en términos de acuerdos específicos entre el docente y el estudiante sobre la responsabilidad hacia la construcción del conocimiento por parte de cada uno de ellos.

Frente a los métodos anteriores, existe una orientación mucho más activa y participativa por parte del estudiantado que se ha consolidado para favorecer los objetivos de aprendizaje de las asignaturas vinculadas a la red. Y así, se identifican como métodos activos en el contexto universitario:

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): en su esencia, el ABP permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias clave a través de la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Partiendo de un problema concreto y real, en lugar del modelo teórico y abstracto tradicional, parecen evidentes las mejoras en la capacidad de retener conocimiento por parte del estudiantado, así como la oportunidad de desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración o la resolución de problemas.
- Aprendizaje basado en Servicios (ABS): en esta propuesta educativa

se combina el proceso de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Se erige como el aprendizaje para ser competentes desde la utilidad a los demás.

- Flipped Classroom (Aula Invertida): es un modelo pedagógico en el que los elementos tradicionales de la lección impartida por el profesor se invierten; los materiales educativos primarios son estudiados por los alumnos en casa y después se trabajan en el aula. El principal objetivo de esta metodología es optimizar el tiempo en clase dedicándolo, por ejemplo, a atender las necesidades especiales de cada alumno, desarrollar proyectos cooperativos o trabajar por proyectos.
- Visual Thinking (Pensamiento Visual): representa el aprendizaje a través de las imágenes y no de la redacción de textos. Es una herramienta que permite un acercamiento a la realidad a partir de la visualización organizada de ideas expresadas en forma de dibujos sencillos acompañados por algunas frases o palabras clave. Consiste en realizar determinadas tareas mentales directamente a través de procesos visuales mediante aplicaciones como *Sketches*, *Procreate* o *Tawe Help*, entre otros.
- Gamificación: la integración de mecánicas y dinámicas propias de juegos y videojuegos en entornos no lúdicos se ha convertido, en los últimos años, en un verdadero fenómeno que ha adquirido una dimensión sin precedentes para la adquisición de conocimientos. La gamificación es una de las apuestas recurrentes de los expertos del sector cuando analizan las tendencias actuales y futuras de la industria tecnológica aplicada a la educación. A modo de ejemplo, referenciamos *Kahoot*, *Socretive*, *Quizlet* o *Quizizz*, entre otras aplicaciones.

En este sentido, y siguiendo a Fernández (2012), son los procesos de enseñanzaaprendizaje los que deben condicionar, modular y determinar, en cada caso, las tecnologías que son necesarias y no a la inversa. En consecuencia, debemos asumir la aplicación de herramientas tecnológicas vinculadas a los métodos convencionales y activos como una extensión necesaria, pero también justificada, de la transmisión de conocimientos por el docente y la adquisición de los mismos por parte del estudiantado.

1.1 Propósitos u objetivos

Para el desarrollo de nuestro estudio, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar la implementación de metodologías convencionales y activas durante el actual curso académico 2021-22, desde las estrategias centradas en el estudiante y en el docente como contextos divergentes.
2. Comparar si existen coincidencias o diferencias sustanciales entre las metodologías convencionales y activas que se han implementado en las diferentes asignaturas de la red durante el curso 2021-22, tras el contexto de docencia dual y virtual en el curso académico 2020-21 originado como consecuencia directa de la pandemia de la COVID-19.
3. Realizar un diagnóstico de la red que permita reflexionar sobre nuevas propuestas de mejora para afrontar retos y oportunidades en sucesivos cursos académicos, apostando por metodologías convencionales y activas que puedan dar una respuesta eficaz a futuros contextos didácticos complejos.

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El método que se ha utilizado es el descriptivo-exploratorio, con carácter cuantitativo y cualitativo, a través de un proceso de recogida de información mediante cuestionario ad-hoc basado en la escala ATI de Trigwell y Prosser (2004, 2005), así como un Focus Group. En este procedimiento de recogida de información se han implicado todos los miembros de la red, tanto internos como externos.

La investigación efectuada en el año 2004, 2005 y 2006 por los autores australianos Trigwell y Prosser ha permitido el análisis de los enfoques para abordar la enseñanza universitaria desde una perspectiva relacional. En este modelo se sostiene que las formas de abordar la enseñanza por parte de los docentes no son patrones o estilos característicos propios sino más bien un tipo de respuesta relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual las concepciones acerca de la enseñanza y percepción del contexto cumplen un rol fundamental. En dicha investigación se han propuesto dos dimensiones para clasificar el enfoque de enseñanza de los docentes: por una parte, un

enfoque centrado en el contenido, en el cual el estudiante es considerado como un receptor pasivo de la información transmitida por el profesor; por otra parte, un enfoque centrado en el aprendizaje, que se define como la modalidad en la cual el profesor se erige como un facilitador de dicho proceso para los estudiantes.

2.2. Instrumento utilizado para realizar la investigación

Para el desarrollo de esta investigación educativa se ha utilizado el cuestionario ATI creado por Trigwell y Prosser (2004, 2005) que permite medir la variación entre la transmisión de información como enfoque centrado en el profesorado y el cambio conceptual como enfoque centrado en el estudiante. Así, podremos conocer las estrategias didácticas que aplican los docentes de la Red en cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Respecto al Focus Group se ha contado con la validación de expertos para la formulación de las preguntas que han permitido desarrollar la dinámica de grupo. Dichas preguntas de carácter abierto y semiestructuradas nos han permitido la recogida de datos cualitativos para el diseño del cuestionario y complementar a su vez la recogida de datos a través de la implementación de la escala ATI.

2.3. Procedimiento

El cuestionario ad-hoc integrado por 20 preguntas ha sido diseñado tras una adaptación de la matriz de componentes rotados ATI-R de Trigwell y Prosser (2004, 2005), compuesto por 22 ítems, sobre cambio conceptual/estrategia centrada en el estudiante (CCE) y la transmisión de información/estrategia centrada en el profesor (TICP). El cuestionario está compuesto por 16 ítems que se derivan de dicha matriz (8 para cada enfoque), con una escala de tipo Likert de 5 valores o anclajes, así como de elección múltiple, para las respuestas alternativas. Por otra parte, la información obtenida a través del Focus Group, realizado por parte de los componentes de la red, ha resultado clave para incorporar a dicho cuestionario otras preguntas sobre los principales métodos de enseñanza-aprendizaje implementados y su clasificación como métodos convencionales o métodos activos en el actual contexto de docencia universitaria POST- COVID.

Anexo I: CUESTIONARIO PROTO-COL (2021-22). Metodologías convencionales y activas en la enseñanza universitaria a partir del contexto POST-COVID

A través de este cuestionario basado en la Escala ATI (Approaches to Teaching Inventory) de Trigwell y Prosser (2004, 2005) y el FOCUS GROUP desarrollado, contesta a las siguientes cuestiones relacionadas con tu actividad docente durante el actual curso académico 2021-22:

1. En este curso, cuando he interactuado con el estudiantado, he desarrollado un diálogo cercano con ellos acerca de los temas o contenidos que estamos trabajando *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

2. En este curso he dedicado algún tiempo de la enseñanza para que el estudiantado puedan discutir, entre ellos mismos, de manera informal, conceptos claves e ideas *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

3. He provocado deliberadamente debates formalizados y discusiones durante las clases de este curso *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

4. He desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje como una ayuda al estudiantado para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

5. En la enseñanza de esta asignatura ha sido importante para mí monitorear cambios en la comprensión de los temas y contenidos que se han trabajado *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

6. La docencia en este curso ha ayudado al estudiantado a comprender el contenido trabajado para avanzar en su aprendizaje de forma autónoma *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

7. La docencia en esta asignatura ha incluido ayuda al estudiantado para encontrar sus propios recursos de aprendizaje y de desarrollo de tareas *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

8. He presentado materiales y recursos para que el estudiantado construya una base de información complementaria sobre los contenidos del curso* *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

9. Durante este curso el estudiantado se ha limitado a trabajar exclusivamente lo que yo les enseño *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

10. Los contenidos de este curso se han trabajado en su totalidad en función de objetivos específicos de la asignatura *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

11. Se han presentado al estudiantado muchos datos e información para que conozcan cuáles son los objetivos de aprendizaje de la asignatura *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

12. En este curso me he centrado en contenidos que estaban disponibles en libros y textos claves que he facilitado al estudiantado *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

13. He estructurado mi enseñanza en este curso para ayudar al estudiantado a superar con éxito las pruebas y/o exámenes *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

14. Durante este curso he entregado al estudiantado, como materiales de elaboración propia, el contenido necesario para superar con éxito pruebas y/o exámenes *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

15. Durante este curso he adaptado las presentaciones y los contenidos de los temas por el contexto de docencia dual y/o virtual *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

16. Durante este curso he adaptado las actividades y tareas prácticas solicitadas al estudiantado, dentro del sistema de evaluación continua, por el contexto de docencia dual y/o virtual *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con bastante frecuencia; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

17. Durante el actual curso académico he generado contenidos didácticos digitales para utilizarlos en mi actividad docente: (presentaciones, textos digitales, grabación de videos, audios...) *

en una escala del 1 al 5: (1. en ninguna clase; 2. en algunas clases; 3. con cierta frecuencia; 4. con ~~bastante frecuencia~~; 5. en todas mis clases)

1 2 3 4 5

en ninguna clase en todas mis clases

18. Señala los MÉTODOS CONVENCIONALES que has utilizado durante el actual curso académico 2020-21 en tu ESTRATEGIA DOCENTE *

(Señala todas aquellas que hayas utilizado)

- Lección o clase magistral
- Aprendizaje cooperativo
- Trabajo por proyectos
- Estudio de Casos
- Aprendizaje basado en problemas
- Resolución de problemas y ejercicios
- Contrato de aprendizaje
- Otros...

19. Señala los MÉTODOS ACTIVOS que has utilizado durante el actual curso académico 2020-21 en tu ESTRATEGIA DOCENTE *

(Señala todas aquellas que hayas utilizado)

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
- Aprendizaje servicio (ABS)
- Aula invertida (Flipped Classroom)
- Visual Thinking
- Gamificación (GBL/ABJ)
- Otros...

20. Para finalizar, señala la Universidad a la que perteneces *

(menú desplegable: elige tu opción)

3. Resultados

Tras la investigación desarrollada, se presentan en la figura 1 y 2 las diferentes estrategias docentes identificadas inicialmente a través de Focus Group para analizar cuáles de estas estrategias de enseñanza- aprendizaje han estado más presentes en el ejercicio docente del curso académico 2021-22 y compararlas con el curso 2020-21, caracterizado por el ejercicio docente dual y virtual.

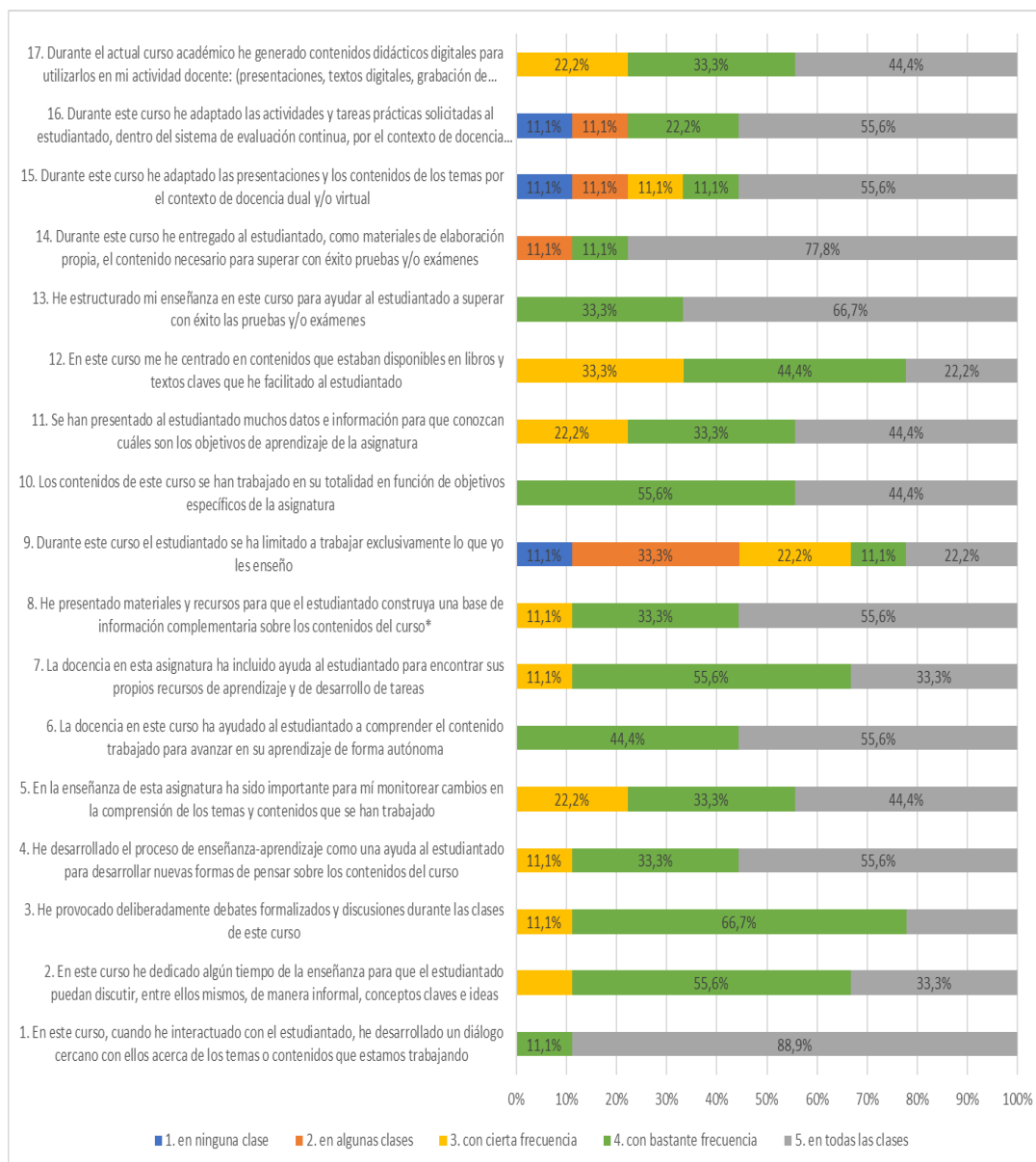


Figura 1. Estrategias docentes desarrolladas por los integrantes de la red durante el curso 2021-22

En el curso 2021-22 (Figura 1), podemos observar cómo la interacción con el estudiantado y el diálogo sobre temas y contenidos de las asignaturas adquieren una dimensión notable, frente a los resultados obtenidos en el curso anterior (Figura 2).

Así mismo se ha potenciado el desarrollo de nuevas formas de pensar autónoma y crítica, junto con los debates formalizados y la discusión sobre los contenidos.

Por el contrario, se manifiesta menor intensidad en estrategias relacionadas

con el trabajo autónomo de los estudiantes, el desarrollo de documentos sobre pruebas de evaluación o la adaptación de presentaciones y contenidos digitales, ya que la presencialidad en las aulas facilita que se desarrollen otras estrategias de comunicación colectiva más ágiles y eficaces.

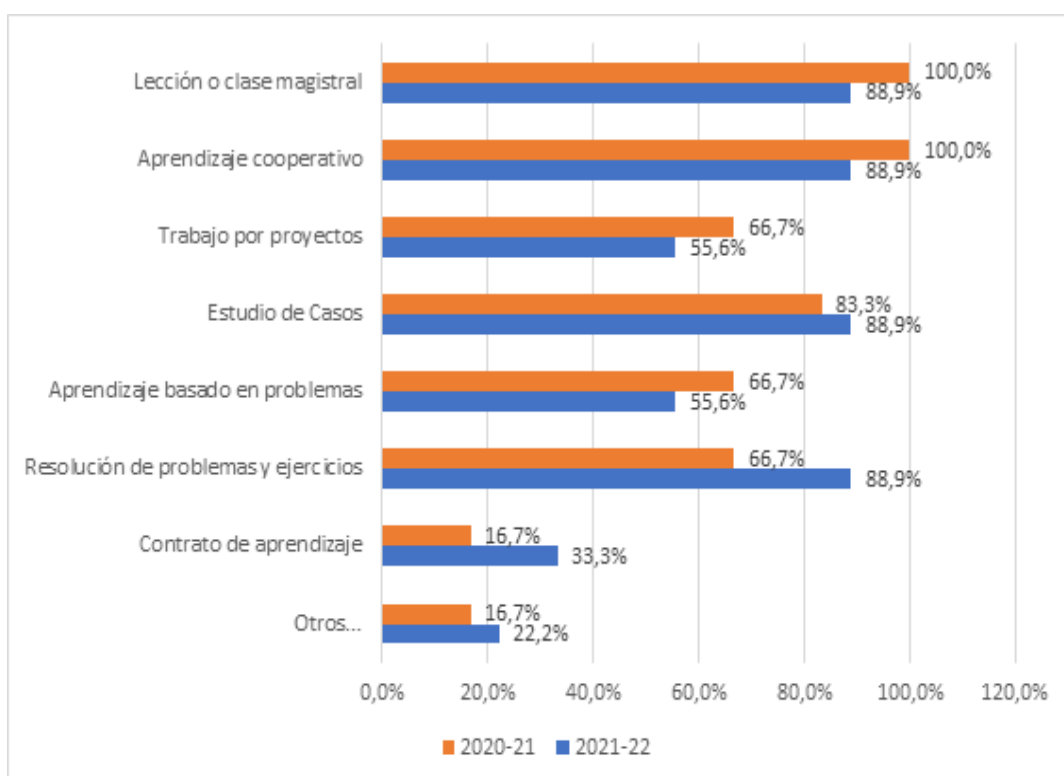


Figura 2. Estrategias docentes desarrolladas por los integrantes de la red durante el curso 2020-21

Durante el curso 2020-21 destacaron especialmente aquellas estrategias que se orientaron a una continua adaptación al contexto de docencia en las aulas universitarias a partir de las restricciones indicadas por las autoridades académicas y sanitarias, según las diferentes fases de la pandemia originada por la COVID-19, que han condicionado la actividad docente dentro de un sistema de enseñanza dual y virtual. Se observa, además, el esfuerzo notable por la realización de materiales de elaboración propia para facilitar que el

estudiantado superase con éxito las pruebas de evaluación y exámenes que evaluaban los objetivos de aprendizaje, la utilización de recursos tecnológicos y de contenidos didácticos digitales, así como la adaptación de la estructura del programa docente de cada asignatura, junto con materiales y recursos complementarios que facilitaron la ampliación de conocimientos de forma autónoma al estudiantado.

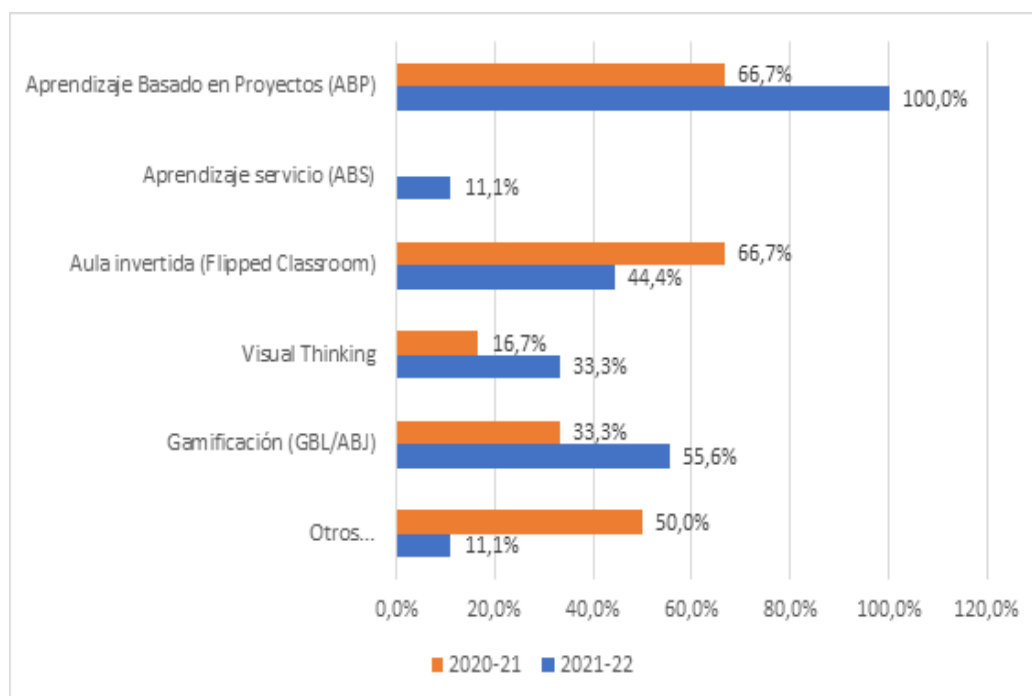
Figura 3. Metodologías convencionales implementadas por los integrantes de la red durante el curso 2021-22 y 2020-21



Dentro de las metodologías convencionales, tanto la lección magistral, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos han sido las más utilizadas para la transmisión y comprensión de conocimientos durante el curso 2020-21; El contrato de aprendizaje no parece haberse utilizado como metodología predominante en el contexto originado por la pandemia, y quedó limitado a un proceso estricto y formalizado que supone la solicitud individual, a través de los servicios de atención al estudiante de las diferentes instituciones universitarias, para atender las necesidades específicas o especiales de los estudiantes. Metodologías como el estudio de casos, la resolución de problemas y ejercicios o la gestión de contratos de aprendizaje junto con otras metodologías desarrolladas ad-hoc por el profesorado han aumentado su presencia en las

aulas en el contexto actual de docencia presencial durante el curso 2021-22.

Figura 4. Metodologías activas implementadas por los integrantes de la red durante el curso 2021-22 y 2020-21



Respecto a las metodologías activas, durante el curso 2020-21, destaca especialmente el Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el Aula invertida (Flipped Classroom). Durante el curso 2021-22, en el contexto de presencialidad, todavía cobra más relevancia que en curso anterior el Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la gamificación. Lo que constata, a partir de los objetivos de nuestra investigación, que durante ambos cursos académicos este enfoque mucho más activo y participativo orientado al aprendizaje del estudiantado, se ha desarrollado mediante diferentes alternativas ya consolidadas en el contexto universitario. Estas metodologías activas, junto con las más convencionales, han permitido implementar las estrategias docentes señaladas en la Figuras 1 y 2.

4. Conclusiones

Frente al tradicional aislamiento del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cultura profesional del trabajo colaborativo constituye la opción idónea en procesos de cambio, para realizar ejercicios de reflexión compartida sobre estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la constitución de la red de trabajo colaborativo “Proto-col” nos ha permitido poder realizar un ejercicio introspectivo sobre la metodología docente utilizada en diversas materias pertenecientes al ámbito del protocolo institucional, empresarial y mixto, la gestión de los eventos, las relaciones institucionales, así como de otros ámbitos de conocimiento convergente. Esta circunstancia es relevante, dado el contexto de docencia dual-virtual y presencial en el que se han desarrollado los cursos académicos 2020-21 y 2021-22 en las diferentes instituciones educativas a la que pertenecen los integrantes de la red

Así, tal y como se desprende de nuestros resultados, existen ciertas estrategias compartidas por todos los miembros de la red que siguen siendo especialmente adecuadas para que el alumnado adquiriera los objetivos formativos planteados en las guías docentes de estas materias.

Y en este sentido, tanto el planteamiento de metodologías docentes activas y su hibridación con las convencionales resultan imprescindibles en contextos complejos y cambiantes que requieren de una continua adaptación, tal y como hemos podido observar durante estos dos últimos cursos académicos. La investigación que hemos desarrollado nos ha permitido seguir reflexionando como grupo de innovación docente sobre la futura aplicación de nuevas estrategias y métodos activos en las asignaturas impartidas en diferentes grados universitarios del área de las CC. Sociales.

Las nuevas propuestas formativas coordinadas por los integrantes de la red podrán ser configuradas, desde la referencia permanente de los objetivos de aprendizaje de cada materia, con nuevas metodologías didácticas de carácter activo que manifiestan un gran potencial, dada su capacidad de adaptación tanto a los entornos de carácter dual-virtual como al contexto de docencia presencial.

5. Tareas desarrolladas en la red

Se enumerará cada uno de los componentes y se detallarán las tareas que ha desarrollado en la red.

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Concepción Campillo Alhama (UA)	<p>Coordinación y Dirección de la red de investigación en docencia universitaria.</p> <p>Direcciones de Tesis, TFMs, artículos y contribuciones académicas, propuestas docentes relacionadas sobre la temática de la red. Diseño investigación <i>ad-hoc</i> escala ATI (2004,2005) y Focus Group.</p> <p>Transferencia de conocimiento.</p>
Alba M ^a Martínez Sala (UA)	<p>Direcciones de TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Diseño y validación investigación <i>ad-hoc</i> escala ATI (2004,2005) y Focus Group.</p>
Irene Ramos Soler (UA)	<p>Direcciones de Tesis, TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Diseño y validación investigación <i>ad-hoc</i> escala ATI (2004,2005) y Focus Group.</p>
Rosa M ^a Torres Valdés (UA)	<p>Direcciones de Tesis, TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación <i>ad-hoc</i> escala ATI (2004,2005) y Focus Group.</p>
Ana Tomás López (UNED)	<p>Direcciones de TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación <i>ad-hoc</i> escala ATI (2004,2005) y Focus Group.</p>

Laura Herrero Ruiz (UCAM)	Direcciones de TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación ad-hoc escala ATI (2004,2005) y Focus Group.
Carolina Benavent Vázquez (UA)	Direcciones de TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación ad-hoc escala ATI (2004,2005) y Focus Group.
Estela Bernad Monferrer (UJI)	Direcciones de Tesis, TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación ad-hoc escala ATI (2004,2005) y Focus Group.
César Fernández Fernández (UJI)	Direcciones de Tesis, TFMs, TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación ad-hoc escala ATI (2004,2005) y Focus Group.
Ana Ibáñez Hernández (UA)	Direcciones de TFGs, contribuciones académicas, propuestas docentes. Participante en investigación ad-hoc escala ATI (2004,2005) y Focus Group.

6. Referencias bibliográficas

Calvo, A. & Mingorance, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-334.

Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Fernández, C. (2012). Enseñanza-aprendizaje y tecnologías de comunicación y conexión (TCC): el eje virtualización-actualización. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 303-311. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40984

Hynes, M. (2017). Students-as-producers: Developing valuable student-centered research and learning opportunities. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4). <http://consortiacademia.org/10-5861ijrse-2017-1858/>

Jiménez, D. (2018). *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Dykinson.

Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J.J., & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60686>

Martínez-Sala, A.M. & Campillo-Alhama, C. (2021). Diseño y evaluación de una estrategia educativa frente al desinterés de los estudiantes de comunicación en el contexto del EEES. *XIX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria y IV Wokshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC*. Universidad de Alicante, Junio 2021.

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación* (355), 591-604. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-25.html>

Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, (76), 405-419.

Salvador, F. & Gallego, J. (2002). Metodología de la acción didáctica. En Medina, A. & Salvador, F. (Coords.). *Didáctica General*. Pearson Educación.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tejedor, F. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En Villar, L. (Dir.), *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. ICE/Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and a Revised "Approaches to Teaching Inventory". *Higher Education Research and*

Development, 24(4), 349-360.

Zabalza, M. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.