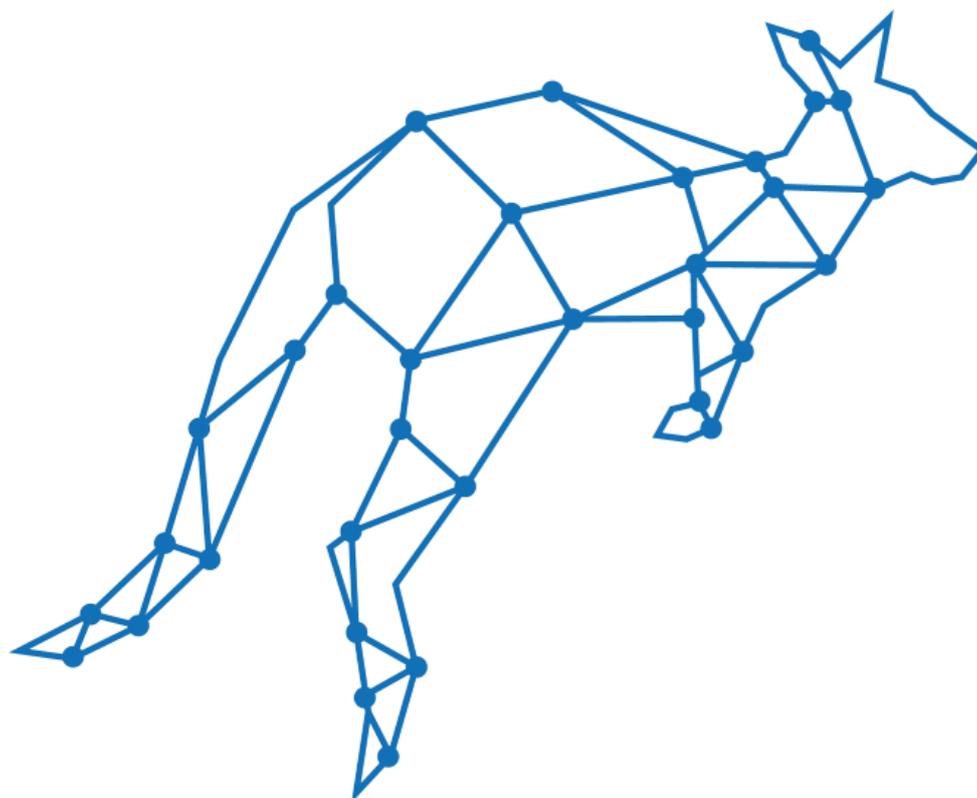


El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente

Gonzalo Llamedo-Pandiella (ed.)



Universidad de Oviedo

El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente

Gonzalo Llamedo-Pandiella (ed.)

Oviedo, 2024



Universidad de Oviedo



Jornada desarrollada en el marco de los proyectos de innovación docente de la red Comunidad Canguro de la Universidad de Oviedo (ref. PINN-19-A-045, PINN-20-B-007, EXP-00134226, EXP-160872, EXP-208639).



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador: Llamedo-Pandiella, Gonzalo (ed.) (2024). *El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente. Por ejemplo:

Martínez García, I. (2024). Aplicación de Cartografías Didácticas en Asignaturas de Economía Financiera: Experiencias en el Aula y Evaluación de Resultados (pp. 65-74), en Llamedo-Pandiella, Gonzalo (ed.), *El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2024 Universidad de Oviedo.

© Los autores.

© Ilustración de portada: Oficina de Comunicación de la Universidad de Oviedo.

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
Edificio de Servicios - Campus de Humanidades
33011 Oviedo - Asturias
985 10 95 03 / 985 10 59 56
servipub@uniovi.es
www.publicaciones.uniovi.es
ISBN: 978-84-10135-49-9

Índice

ÍNDICE

El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente	5
Comité organizador	6
Programa del evento	7
Desarrollo del encuentro	12
Sección 1: Comunidades de Aprendizaje	16
Construir comunidades docentes de aprendizaje desde el ámbito universitario	17
Sección 2: Educación primaria	25
Cartografías de Aprendizaje en Educación Primaria: un recorrido por dos centros educativos	26
Sección 3: Educación secundaria	34
Constelaciones de conocimiento y proyectos de centro	35
Estrategias de representación visual para reforzar la orientación educativa	45
Sección 4: Educación universitaria	50
Tejiendo comunidad a través de los paisajes académicos: una reflexión desde el Departamento de Sociología	51
Análisis comparativo del uso de Cartografías de Aprendizaje en dos universidades españolas	55
Aplicación de Cartografías de Aprendizaje en asignaturas de Economía financiera: experiencias en el aula y evaluación de resultados.....	65
El uso de las Cartografías de Aprendizaje para demostrar la relevancia del Derecho Internacional Público en la etapa más temprana de formación universitaria	75
Implementación de las representaciones cartográficas como método de estudio de la Anatomía Topográfica.....	91
Representaciones del aprendizaje: experiencia en el Grado en Logopedia	99
Cartografías de Aprendizaje y Bancos de Tiempo: estrategias colaborativas y desarrollo competencial en el aula bilingüe.....	104

**El salto compartido: estrategias colaborativas
multinivel para la transformación docente**

Comité organizador

María Aránzazu Fernández Fernández

Gonzalo Llamedo Pandiella

Irma Martínez García

Beatriz Vázquez Rodríguez

Programa del evento

El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente

18/11/2024

16:00-20:00

Jornada de innovación educativa *Comunidad Canguro*

Lugar

Salón de Actos (Edificio Norte)

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

C/ Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo

Comunidad Canguro

Comunidad Canguro es una red de innovación educativa de carácter transdisciplinario y multinivel, creada en el año 2019 desde la Universidad de Oviedo a modo de comunidad docente de aprendizaje, con el fin de impulsar, desde el ámbito de la docencia, cambios estratégicos destinados a la mejora del bienestar académico y de la calidad de los aprendizajes.

En sus cinco años de vida (2019-2024), esta red ha desarrollado cinco proyectos de innovación docente en el marco de las convocatorias anuales de la Universidad de Oviedo (códigos de referencia: PINN-19-A-045, PINN-20-B-007, EXP-00134226, EXP-160872 y EXP-208639), cuyos resultados y evaluaciones institucionales han obtenido en todos los casos una valoración muy satisfactoria.

El desarrollo de Comunidad Canguro ha sido posible gracias a la colaboración de un total de 32 docentes y a la participación de más de 3000 estudiantes. Su compromiso e implicación ha permitido conectar una muestra de los retos actuales de la Educación Superior (Universidad de Oviedo, Universidad de Valladolid y Universidad de Málaga) con las demandas de diversos centros públicos de Educación Primaria y Secundaria del Principado de Asturias, sin olvidar la colaboración de otros agentes asturianos del Tercer Sector.

Objetivos de la Jornada

- Presentar resultados de las experiencias desarrolladas en la red Comunidad Canguro.
- Intercambiar experiencias educativas innovadoras de carácter multinivel.
- Transferir las buenas prácticas para su aprovechamiento y adaptación a otros contextos.

16:00-16:15

Inauguración institucional de la Jornada

Rubén Fernández Alonso (Director del INIE, Universidad de Oviedo), Celestino Rodríguez Pérez (Decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo) y Gonzalo Llamedo Pandiella (coordinador de Comunidad Canguro).



16:15-17:00

Coloquio: *Construir comunidades docentes de aprendizaje desde el ámbito universitario*. Modera: Irma Martínez García.

Mirta Marcela González Barroso (Área de Música, Universidad de Oviedo), Marta García-Sampedro (Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Oviedo) y Gonzalo Llamedo Pandiella (Área de Filología Románica, Universidad de Oviedo).



17:00-17:45

Primera sesión de experiencias: *Cartografías de los aprendizajes en las aulas universitarias*. Modera: María Aránzazu Fernández Fernández.

- *Implementación de las representaciones cartográficas como método de estudio de la Anatomía Topográfica*. Ana María Sánchez Sánchez (Área de Anatomía y Embriología Humana, Universidad de Oviedo).

- *Aplicación e impacto de las cartografías didácticas en la Economía Financiera*. Irma Martínez García (Área de Economía Financiera y Contabilidad, Universidad de Oviedo).
- *El uso de las cartografías didácticas para demostrar la relevancia del Derecho Internacional Público en la etapa más temprana de formación universitaria*. Beatriz Vázquez Rodríguez (Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Universidad de Oviedo).



17:45-18:15

Descanso y visita de la exposición.

Muestra de las actividades realizadas por el estudiantado en el marco de los proyectos de Comunidad Canguro y pósters de comunicaciones docentes:

- “Análisis comparativo del uso de cartografías en dos universidades españolas”, Fermín López Rodríguez (Área de Sociología, Universidad de Málaga).
- “Adquisición y desarrollo del lenguaje: representaciones del aprendizaje”, Marta Álvarez Cañizo (Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valladolid).
- “Cartografías didácticas en las Ciencias Sociales y Jurídicas: un análisis comparado de su implementación en las áreas de Derecho Público y Economía Financiera”, Beatriz Vázquez Rodríguez e Irma Martínez García.
- “Cartografías del aprendizaje: el salto a la educación primaria”, Alejandro López Quiroga (CEIP Turiellos, La Felguera).
- “La impronta académica de Comunidad Canguro”, Gonzalo Llamedo Pandiella (Área de Filología Románica, Universidad de Oviedo).

18:15-19:00

Segunda sesión de experiencias: *Cartografías de los aprendizajes en educación primaria, secundaria y formación profesional*. Modera: Gonzalo Llamedo Pandiella.

- *Cartografiando los aprendizajes en dos centros de educación primaria*. Alejandro López Quiroga (CEIP Turiellos, La Felguera).

- *Constelaciones de conocimiento y proyectos de centro*. María Dolores Torres Álvarez (Dpto. de Lengua Castellana y Literatura, IES Víctor García de la Concha, Villaviciosa).
- *Estrategias de representación visual para reforzar la orientación educativa*. Rebeca Llamedo Pandiella (Dpto. de Orientación, IES Peñamayor, Nava).



19:00-19:45

Tercera sesión de experiencias: *Estrategias de innovación docente en contextos universitarios compartidos*. Modera María Verdeja Muñiz.

- *Tejiendo comunidad a través de los paisajes académicos: una reflexión desde el Departamento de Sociología*. María Aránzazu Fernández Fernández y Rosario González Arias (Áreas de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Oviedo).
- *Cartografías de Aprendizaje y Bancos de Tiempo: estrategias colaborativas y desarrollo competencial en el aula bilingüe*. Marta García-Sampedro, Paola Prieto López y María Amparo González Rúa (Áreas de Filología Inglesa y Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Oviedo).





19:45-20:00

Clausura y valoración de la Jornada.

Comité Organizador.



Desarrollo del encuentro

En el marco de la experiencia educativa de la red de innovación docente Comunidad Canguro, se organizó en noviembre de 2024 la Jornada *El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente*, celebrada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, con el fin de celebrar los cinco años de vida de la red e intercambiar las experiencias educativas más recientes de sus últimos proyectos. Esta jornada se llevó a cabo con profesorado de distintas etapas educativas para favorecer el diálogo multinivel entre docentes de educación primaria, educación secundaria y educación superior, entendiendo sus intercambios de manera interrelacionada y coral, pues esta dinámica transdisciplinaria y multinivel es la que define el enfoque de Comunidad Canguro desde su creación.

En la Jornada participaron un total de 18 docentes, considerando las comunicaciones orales y los pósteres, además de las personas asistentes, entre las cuales se encontraba profesorado y alumnado universitario de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y de otras facultades. El programa de las jornadas comprende 4 sesiones de intervenciones, las cuales se han agrupado en este libro de actas en 4 secciones: Comunidades de aprendizaje, Educación primaria, Educación secundaria y Educación universitaria. En total, son 11 las contribuciones en forma de capítulo, sumadas a la presentación del programa y del desarrollo del encuentro.

La *Sección 1, sobre comunidades de aprendizaje*, contiene un coloquio denominado “Construir comunidades docentes de aprendizaje desde el ámbito universitario”, destinado a valorar la pertinencia de crear comunidades docentes de aprendizaje desde la Universidad de Oviedo. En él participan tres docentes que han desarrollado proyectos interdisciplinarios y multinivel de innovación educativa: Mirta Marcela González Barroso, profesora del Área de Musicología de la Universidad de Oviedo y responsable de la red de experiencias educativas innovadoras desde la enseñanza artístico-musical; Marta García-Sampedro Fernández-Canteli, profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Oviedo y responsable de la red de innovación docente DidactictacTV; y Gonzalo Llamedo Pandiella, profesor del Área de Filología Románica de la Universidad de Oviedo y responsable de la red Comunidad Canguro. El resultado de este diálogo se recoge en el texto mediante la formulación de una entrevista a cada participante.

La *Sección 2* recoge las experiencias en *Educación primaria* del maestro Alejandro López Quiroga, cuya situación profesional de interinidad le ha permitido desarrollar su labor en contextos educativos diferentes. En concreto, en su contribución, titulada “Cartografías de Aprendizaje en Educación Primaria: un recorrido por dos centros educativos”, Alejandro relaciona las experiencias de innovación docente desarrolladas en los centros asturianos C.P. Maximiliano Arboleya de Los Barreros (Llaviana) y C.P. El Pascón de Tinéu. Para ello, el autor repasa los tipos de actividades realizados en ambos contextos conforme a la metodología de las Cartografías de Aprendizaje.

La *Sección 3* está dedicada a las experiencias innovadoras en educación secundaria y está compuesta por dos capítulos. En el primero de ellos, titulado “Constelaciones de conocimiento y proyectos de centro”, María Dolores Torres Álvarez recoge las experiencias educativas vinculadas a Comunidad Canguro como tutora y profesora de Lengua Castellana y Literatura en los centros asturianos IES Luces (Llucos, Colunga) e IES Víctor García de la Concha de Villaviciosa. En su descripción, la profesora concede especial importancia a la vinculación de los proyectos de Comunidad Canguro con los proyectos y programas de los centros educativos, con el fin de fomentar sinergias que movilicen a sus respectivos agentes.

Seguidamente, en el capítulo “Estrategias de representación visual para reforzar la orientación educativa”, Rebeca Llamedo Pandiella relata su experiencia como orientadora en el IES Peñamayor de Nava, centrando su capítulo en el uso de *Genially* con diversos fines educativos.

Finalmente, la *Sección 4*, destinada a la educación superior, es la más amplia e integra 7 capítulos en los que aparecen involucradas tres universidades: la Universidad de Oviedo, como promotora de la red, la Universidad de Málaga y la Universidad de Valladolid.

En el primer capítulo de esta sección, denominado “Tejiendo comunidad a través de los paisajes académicos: una reflexión desde el Departamento de Sociología”, María Aránzazu Fernández Rodríguez y Rosario González Arias presentan las experiencias de innovación docente realizadas desde el Departamento de Sociología de la Universidad de Oviedo en los tres últimos cursos académicos, orientadas todas ellas a dar respuesta a las necesidades detectadas durante la pandemia de la COVID-19. En concreto, se explica la incorporación en el aula de dos metodologías orientadas a la colaboración y la reflexión sobre los aprendizajes: los Bancos de Tiempo Educativos, basados en la ayuda entre iguales, y las Cartografías de Aprendizaje, entendidas como estrategias de representación visual para reflexionar sobre el sentido de los aprendizajes.

En el segundo capítulo, denominado “Análisis comparativo del uso de Cartografías de Aprendizaje en dos universidades españolas”, Fermín López-Rodríguez establece una comparación entre las experiencias de innovación docente desarrolladas con alumnado de la asignatura “Economía de la Empresa” de los Grados en ADE, Economía, Contabilidad y Relaciones Laborales de la Universidad de Oviedo y con el alumnado de la asignatura “Sociología de la Educación”, del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, cuyas trayectorias y perfiles académicos son muy diversos. En esta comparativa, el autor evalúa el uso de la metodología de las Cartografías de Aprendizaje en ambos contextos, así como el discurso del estudiantado y la interpretación que este realiza de sus actividades.

En el tercer capítulo, “Aplicación de Cartografías de Aprendizaje en Asignaturas de Economía Financiera: Experiencias en el Aula y Evaluación de Resultados”, Irma Martínez García describe el modo en el que aplicó las Cartografías de Aprendizaje a las asignaturas obligatorias del Área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Oviedo. Asimismo, la autora evalúa su impacto y su contribución al

desarrollo de habilidades de reflexión, análisis y trabajo colaborativo por parte del estudiantado participante.

Beatriz Vázquez Rodríguez es autora del cuarto capítulo, que lleva por título “El uso de las Cartografías de Aprendizaje para demostrar la relevancia del Derecho Internacional Público en la etapa más temprana de formación universitaria”. En él, Vázquez explica el reto que supone abordar la asignatura de Derecho Internacional Pública en los primeros cursos del grado y PCEO en Derecho, dado que el alumnado tiene aún pocos conocimientos previos de otras disciplinas de derecho positivo y suele resultar complicado que adquieran las competencias esperadas. Por ello, la colaboración con la red Comunidad Canguro ha favorecido la integración de metodologías que contribuyen a estimular los procesos de aprendizaje y la reflexión sobre el sentido de la asignatura.

En el quinto capítulo, “Implementación de las representaciones cartográficas como método de estudio de la Anatomía Topográfica”, Ana María Sánchez Sánchez repasa su trayectoria en la red Comunidad Canguro desde sus inicios, en el año 2019, señalando los hitos de cada uno de los proyectos desde el Área de Anatomía y Embriología Humanas de la Universidad de Oviedo. A continuación, se concentra en analizar la implementación de la metodología de las Cartografías de Aprendizaje en las aulas del Grado en Medicina.

En el sexto capítulo, “Representaciones del aprendizaje: experiencia en el Grado en Logopedia”, Marta Álvarez Cañizo describe la práctica de innovación docente ligada a las Cartografías de Aprendizaje que llevó a cabo como parte de la asignatura “Adquisición y desarrollo del lenguaje”, impartida en el primer curso del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid.

Por último, en el séptimo capítulo, titulado “Cartografías de Aprendizaje y Bancos de Tiempo: estrategias colaborativas y desarrollo competencial en el aula bilingüe”, las profesoras de filología inglesa María Amparo González Rúa y Paola Prieto López presentan sus experiencias de innovación docente en las asignaturas del *Grado en Maestro/a en Educación Primaria* y el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional* de la Universidad de Oviedo, llevadas a cabo entre los cursos 2021-2022 y 2023-2024. Las actividades consistieron en implementar las metodologías de las Cartografías de Aprendizaje y los Bancos de Tiempo Educativos para mejorar las destrezas comunicativas del alumnado en lengua inglesa, así como para proporcionarles herramientas docentes para la enseñanza integrada de lengua y contenido.

Agradecimientos

En primer lugar, deseamos agradecer al Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Oviedo (INIE), encabezado por Rubén Fernández Alonso, su participación y su implicación en la difusión de esta Jornada. De igual modo, agradecemos mucho a la Facultad de Formación del Profesorado, representada por su Decano, Celestino Rodríguez Pérez, su acogida y su ayuda en la preparación, el desarrollo y la certificación de este evento, pues de otro modo no habría sido posible.

En segundo lugar, mostramos nuestro agradecimiento a los compañeros Marta García-Sampedro Fernández Canteli y Antonio Torralba Burrial, como representantes de la red de innovación docente DidactictacTV, por su asesoramiento en relación con el formato de la Jornada y la confección del libro de Actas.

En tercer lugar, agradecemos al profesorado y al alumnado implicado en las Jornadas su participación mediante la asistencia, la exposición de trabajos y la presentación de pósteres y comunicaciones orales. Extendemos también este agradecimiento al resto del profesorado que ha formado parte de Comunidad Canguro contribuyendo a alimentar y consolidar sus proyectos.

En cuarto lugar, agradecemos estas Jornadas a dos compañeras que estimularon la creación de la red: la profesora Aquilina Fueyo Gutiérrez, como docente del Curso de Formación Inicial “¡Empezar innovando! Diseño y puesta en marcha de proyectos de innovación docente”, en el cual se creó el borrador del primer proyecto; y la profesora Mirta Marcela González Barroso, como responsable de una red interdisciplinaria que sirvió de referencia para la gestión interna de Comunidad Canguro.

Finalmente, damos también las gracias a la profesora Rosa María Medina Granda por favorecer el desarrollo de una Tesis Doctoral en la que se analiza, entre otros aspectos, la creación y el desarrollo de los primeros dos proyectos de Comunidad Canguro.

Sección 1: Comunidades de Aprendizaje

Construir comunidades docentes de aprendizaje desde el ámbito universitario

Mirta Marcela González Barroso, Marta García-Sampedro Fernández-Canteli & Gonzalo Llamedo-Pandiella

Universidad de Oviedo

Correspondencia: llamedogonzalo@uniovi.es

Introducción

Las comunidades de aprendizaje son un modelo educativo que da centralidad a la interacción y a la participación en comunidad, señalando la inclusión, la equidad y el diálogo como motor de la transformación social y educativa (Flecha, 2018). En el ámbito universitario, estos espacios discursivos y colaborativos contribuyen a reforzar las aptitudes psicopedagógicas del profesorado y a orientar su labor docente a la adopción de una cultura profesional del intercambio y el apoyo mutuo (Vega González, 2020). En relación con estos aprendizajes, la literatura especializada destaca cinco principios esenciales de las comunidades docentes de aprendizaje: la consecución de un aprendizaje social y significativo, que genere un impacto comunitario y favorezca la comprensión de las situaciones complejas que afectan a la comunidad a nivel glocal; la construcción de una identidad académica compartida para que el desarrollo profesional sea más enriquecedor y se produzca desde el acompañamiento; el fomento de prácticas colaborativas e inclusivas que garanticen un bienestar personal y académico; la incorporación de una interacción transdisciplinaria, que atienda a la heterogeneidad y combine distintas sensibilidades; y la integración un enfoque de investigación-acción, que facilite un posicionamiento crítico y experiencial, mediante la metacognición y la autorregulación (Merçon, 2021; Sumba Arévalo & Mejía Vera, 2021).

Teniendo en cuenta este marco, en el ámbito de la Universidad de Oviedo se han generado varias comunidades docentes de aprendizaje orientadas a la generación de proyectos de innovación docente, de carácter inter/transdisciplinario y multinivel. Tres ejemplos son: la red de enseñanza artístico-musical creada por Mirta Marcela González Barroso, profesora del Área de Musicología de la Universidad de Oviedo; la red DidactictacTV, creada por Marta García-Sampedro Fernández-Canteli, profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Oviedo; y la red Comunidad Canguro, creada por Gonzalo Llamedo-Pandiella, profesor del Área de Filología Románica de la Universidad de Oviedo. Fruto de sus experiencias, surge el presente coloquio, orientado a valorar la pertinencia de aprovechar la Universidad asturiana como punto de referencia para crear comunidades docentes de aprendizaje.

Diálogo

1. ¿Cómo y con qué finalidad surgieron vuestras redes de innovación docente universitarias?

Mirta Marcela González Barroso

El objetivo inicial de esta red “Estrategias expresivas” fue incorporar al aula universitaria metodologías docentes que implicaran el compromiso de alumnado y profesorado en un modelo de educación equitativo e inclusivo, adecuado a los requerimientos del s. XXI. Para ello se llevaron a cabo dos líneas de actuación metodológica: Aprendizaje colaborativo y Aprendizaje servicio; ambas concurren en la mejora de la motivación de alumnado y profesorado participante por los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lograda la colaboración y, en parte, la fusión de tres opciones expresivas como son la lírica, el arte y la música, el servicio a las diferentes instituciones educativas del medio ha revertido en importantes resultados de aprendizaje en los participantes. Aprendizajes no solo de los contenidos propios de las asignaturas sino, y con importante grado de satisfacción, abordando experiencias de empatía y convivencia necesarios para afrontar la profesión docente.

Participaron de esta red Colegios Públicos y concertados asturianos e Institutos de Educación Secundaria, así como otros centros educativos, entre ellos ONCE, ASPACE y OPERA OVIEDO. Profesorado de las Universidades de León y Córdoba -España- y La Universidad de La República -Uruguay- Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y Santiago Hurtado (Chile); profesorado que, a su vez, presentó en sus respectivas comunidades actividades de servicio y bienestar (Fundación “Creyendo en mi” o Escuela Hellen Keller en Mendoza – Argentina; Programa “Salud mental” en la UdeLaR y Talleres de Teatro, Títeres o Murga en Montevideo, CURE y Salto - Uruguay).

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

La red Didactac TV surge de otros proyectos de innovación anteriores en los que participaba principalmente profesorado y alumnado del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de nuestra universidad y también profesorado y alumnado de algún centro escolar asturiano. Esta nueva red se empieza a crear en 2018 y se contacta para ello con profesorado que imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación procedente de diferentes departamentos de Uniovi, intentando incluir las grandes áreas de conocimiento: Lenguas, Historia, Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales y Educación Física.

A esta red, se suman en su primer año, algunos profesores/as de otras universidades nacionales: León, Castilla La Mancha, Córdoba, Complutense de Madrid y otras extranjeras de Polonia (Marie Curie-Sclodowska, en Lublin) y Japón (Kio University).

Luego, la red se extendió a varios colegios e institutos asturianos, otros en León, y otro en Castilla-La Mancha.

La finalidad principal de la red es poner en valor los productos audiovisuales creados por el alumnado y difundirlos a través de un canal de tv alojado en el portal web [Didactictac tv](#).

Gonzalo Llamedo-Pandiella

La red Comunidad Canguro surgió a partir de una tarea presentada en el Curso de Formación Inicial: “¡Empezar innovando! Diseño y puesta en marcha de proyectos de innovación docente”, del Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Oviedo (INIE), celebrado el 11 de abril de 2018. En esta formación, destinada a profesorado universitario de reciente incorporación, la profesora Aquilina Fueyo Gutiérrez solicitó al alumnado participante la elaboración de un borrador de proyecto de innovación docente. En él adelantaba el esbozo de una red interdisciplinaria destinada a favorecer el intercambio docente de aprendizajes y experiencias educativas para favorecer el bienestar académico y mejorar la calidad de los aprendizajes. Dicha red estaba constituida, en su mayor parte, por docentes que, como yo, iniciaban su carrera docente con inquietudes similares y con voluntad por mejorar la comunicación interna en las distintas facultades.

Un año después, tras haber colaborado en el proyecto de Mirta Marcela González Barroso, retomé la idea de dar vida a Comunidad Canguro y presenté el proyecto a la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2019 de la Universidad de Oviedo, con la ayuda de 15 docentes. Nuestro objetivo inicial fue identificar necesidades y transferir buenas prácticas en cuatro ámbitos académicos: las clases en el aula, las tutorías, el trabajo en los departamentos y la vida académica en las facultades.

Una vez concluida la primera experiencia, la red continuó su andadura con nuevos proyectos anuales que fueron concatenando diversos objetivos específicos. A su vez, a partir del tercer proyecto, la red se extendió a los centros de primaria y secundaria, convirtiéndose en un equipo de trabajo de carácter multinivel. Su configuración, por lo tanto, se produjo de una manera progresiva y siempre ha sido dinámica para adaptarse a las circunstancias y necesidades del equipo involucrado en cada curso académico.

2. ¿Cuáles son las mayores dificultades que os habéis encontrado en el camino?

Mirta Marcela González Barroso

En realidad, las dificultades más ‘sonoras’ residen en la falta de tiempo para recoger la información de todas las colaboraciones que, bajo el paraguas de “Estrategias expresivas”, se organizaron con presupuestos inexistentes y gran creatividad por parte de las coordinaciones y los participantes. Nuestra red alcanzó, en su mejor momento, una proyección anual a más de mil personas incluidos alumnado y profesorado de centros de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, universidades tanto de España como de Latinoamérica (Argentina, Uruguay, Chile), abarcando no solo los centros educativos sino también centros culturales como Teatro Quintanilla de Mendoza, Argentina o Teatro Solís en Montevideo, Uruguay.

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

La red ya era bastante grande el primer año de rodaje, manejando unos 40 profesores universitarios, varios colegios a la vez. El número de profesorado escolar participante ha sido variable, pero generalmente una media de 30 profesores/as aproximadamente. La dificultad principal ha sido la falta de medios para gestionar la red, y la falta de tiempo.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

En mi caso, el mayor condicionante ha sido y sigue siendo la inestabilidad contractual, dado que, como profesor sustituto, mis contratos finalizan, en el mejor de los casos, al cierre de cada curso académico, de manera que no me resulta posible solicitar proyectos financiados de mayor duración ni planificar con un tiempo prudente las acciones.

Por otro lado, coincido con Marta al señalar los problemas de tiempo, no solo míos como coordinador, sino también de los miembros de la red, pues ha sido difícil agendar reuniones, sobre todo presenciales, y tampoco existe un reconocimiento semanal o mensual de las horas que se dedican a cada proyecto, lo cual limita necesariamente el grado de implicación del profesorado.

3. ¿Habéis conseguido lo que os proponíais?

Mirta Marcela González Barroso

Con creces. El logro de todos los objetivos fue una labor de permanente colaboración que se reflejó tanto a nivel académico (Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster en todas las universidades participantes, grupo Guía para visitas patrimoniales en la U. de Córdoba; mejora en los resultados de EGE, U. Oviedo) como a nivel artístico (Creación de dos agrupaciones corales, una en Oviedo y otra en Montevideo -Uruguay-; un grupo de Teatro en Salto -Uruguay).

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

En nuestro caso, creo que sí. Hemos llegado a muchos sitios con nuestra tv. En realidad, podríamos haber llegado a muchas más universidades y colegios, pero sin medios, esa posible expansión era imposible de manejar. Nunca hemos solicitado ayuda económica por incompatibilidad con otros proyectos, y no hemos podido contratar personal para la gestión de la red.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

En el caso de Comunidad Canguro, las expectativas son muy altas porque se persigue un trabajo a dos niveles: inmediato con impacto en el aula y procesual en relación con el cambio de la cultura de trabajo del profesorado, para pasar a una dimensión más colaborativa y que proporcione un mayor bienestar académico. En este sentido, hemos podido conseguir los objetivos específicos de cada curso relacionados con el primer nivel de trabajo, pero aún seguimos tratando de mejorar en el segundo nivel, lo cual no

depende exclusivamente de los participantes, sino también de los sistemas académicos. En todo caso, seguimos manos a la obra.

4. De todo lo conseguido, ¿qué os enorgullece más?

Mirta Marcela González Barroso

La implicación, el compromiso y la sensibilización en temas sensibles como la educación emocional y la educación inclusiva

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Hemos logrado que más de 18 centros educativos compartan sus vídeos con nosotros y colaboren con nosotros en otros proyectos.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

En primer lugar, coincido con Marta en señalar cifras: hemos conseguido que 33 docentes participen en la red Canguro sintiéndose agentes de cambio e involucrando a más de 3000 estudiantes en las actividades propuestas en el marco de nuestros proyectos. En segundo lugar, señalaría también la tenacidad ante las adversidades que nos han tocado por causa de las condiciones contractuales y las dinámicas internas del propio sistema universitario.

5. ¿En qué creéis que habéis podido fallar?

Mirta Marcela González Barroso

A pesar de que la red como tal dejó de funcionar, se desprendieron varios proyectos y prácticas que incorporan la idea de 'innovar' con metodologías y actividades de clases. El desacierto se puede encontrar en la falta de energías y organización para dirigir una red que empezó modestamente respondiendo a inquietudes de tres asignaturas de Música de los títulos de Maestro, para abarcar decenas de asignaturas con diferentes especialidades y en diferentes universidades.

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

La falta de tiempo y de medios no nos han permitido gestionar la red como nos hubiera gustado.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

Probablemente hemos fallado en la planificación del registro de las experiencias y de la discusión de los avances. Se han generado muchos datos y se han creado numerosos materiales, pero el volumen ha sido tan grande que no siempre se ha logrado sistematizar su recopilación y análisis. Estas dificultades también han tenido que ver con algunas carencias formativas en el ámbito de las metodologías educativas, dado que buena parte de la red pertenece a otras áreas de conocimiento.

6. ¿Por qué es importante crear redes de innovación docente de carácter interdisciplinario y/o multinivel?

Mirta Marcela González Barroso

En titulaciones comprometidas con la educación es fundamental conocer y establecer sinergias de colaboración con todos los niveles educativos. La interdisciplinariedad es otro campo que se menciona bastante pero que en la universidad es poco frecuente. A pesar de que es importante la base y el conocimiento de una disciplina, repito, en educación todas las disciplinas se aúnan para conseguir personas competentes, comprometidas e inclusivas. Para ello no se puede mirar hacia adentro.

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Si nos quedamos trabajando solo en un área perdemos la riqueza de la diversidad y de la colaboración con otros. Perdemos la posibilidad de conocer diferentes puntos de vista, conocimientos y experiencias.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

Coincido con ambas en la pertinencia de aprovechar la diversidad de los perfiles y la riqueza de contrastar distintos enfoques. Añadiría que esto nos permite tener una visión mucho más completa del fenómeno educativo y una panorámica de algunas de las necesidades y retos principales, lo cual nos proporciona una información muy útil para avanzar desde nuestros respectivos campos.

7. ¿Qué recomendaríais a quienes están iniciando la labor de coordinación de una red de innovación o a quienes se lo están pensando?

Mirta Marcela González Barroso

Que se atrevan a soñar, a ilusionarse con proyectos creativos, la escuela, los institutos, la universidad necesita personas comprometidas. Para ello la formación es necesaria, pero se va adquiriendo con el hacer y el investigar.

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Que la extienda a la sociedad y que no se quede únicamente en la universidad, o en la escuela. Hay que promover la interacción universidad-sociedad-escuela, sin duda.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

A quien comienza a coordinar una red le recomendaría que esté en contacto con los coordinadores de otras redes y, si puede, que se involucre y colabore en sus proyectos para aprender también de su manera de gestionar. Dicho de otro modo, que no viva en soledad la experiencia de coordinación. De igual modo, le recetaría paciencia cuando observe algunas dificultades o tenga que ceder en algunos aspectos de su idea inicial, pues es habitual partir con determinadas ilusiones, pero también es preciso conjugarlas con la realidad del contexto educativo en el que se van a implementar las innovaciones.

8. Marcela, como Vicedecana de Calidad, ¿piensas que los proyectos de innovación que se están haciendo son proyectos que cumplen con ese criterio de la calidad?

El término calidad involucra una serie de cualidades o peculiaridades inherentes en este caso al objeto que nos convoca que es la educación. Esas cualidades son las que permiten conceptualizar el valor de lo que se ofrece. La innovación en educación no es solo contar con artefactos tecnológicos las tecnologías son una herramienta, un medio; tal vez estas son imprescindibles en una empresa. Innovación en educación es el cambio y ese cambio se debe traducir en cualidades a desarrollar a través de... y que hagan al ser humano más responsable, comprometido y empático. Los conocimientos, saberes y competencias se van generando a partir de las actitudes e intereses.

9. Marta, desde tu experiencia como coordinadora de redes y como investigadora del ámbito educativo, ¿crees que el profesorado que participa en estos proyectos necesita más apoyo para la correcta implementación de las metodologías en el aula?

Sí, el profesorado que participa en proyectos de innovación necesita tiempo, así que las desgravaciones serían fundamentales, así como un mayor reconocimiento por parte de las autoridades académicas y evaluadoras.

10. Gonzalo, como evaluador del Comité de Innovación Docente, ¿cómo estás viendo los proyectos que se certifican cada año?

En estos últimos años, observo un aumento del número de proyectos de innovación y percibo que se ha normalizado la participación en este tipo de iniciativas, lo cual hace unos años tenía un carácter más reducido. Sin embargo, este aumento de la participación no va siempre acompañado de una mejora de la calidad de los proyectos, pues también ha cambiado el perfil de las personas que solicitan proyectos y sus intereses. Para evitar una devaluación de los procesos, considero que es necesario aumentar la formación continua para las personas implicadas y revisar, paralelamente, el sistema de evaluación de los proyectos de innovación docente.

11. ¿Tenéis algún plan de futuro ligado a la innovación docente?

Mirta Marcela González Barroso

La tierra necesita reposo y abono para producir mejoras. En este momento estamos en esta etapa, pero con algunas semillas en barbecho.

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Sí, mi próximo proyecto volverá a los recursos tradicionales de la enseñanza de lenguas, con una perspectiva actual, y utilizando la tecnología y la red y el canal anterior para su difusión. En esta era de la Inteligencia Artificial, yo quiero romper una lanza en favor de los recursos más antiguos utilizados en educación.

Gonzalo Llamedo-Pandiella

Sí, además del presente proyecto de Comunidad Canguro, que se dedica a promover en las aulas la reducción de las desigualdades sociales, en términos institucionales me parecería razonable constituirnos ya formalmente como grupo de innovación docente y llegar a solicitar proyectos financiados en la convocatoria que, por alcance y volumen de actividades, nos corresponde, si bien estas son medidas que no dependen exclusivamente de mi voluntad. En cualquier caso, la idea fundamental es continuar con la labor de Comunidad Canguro, siempre con una vocación renovadora.

Referencias

- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 265, 44-54.
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *Didac*, 78, 72-79. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.75
- Sumba Arévalo, V. M., & Mejía Vera, J. G. (2021). Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.673>
- Vega, M. (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial*. Morata.

Sección 2: Educación primaria

Cartografías de Aprendizaje en Educación Primaria: un recorrido por dos centros educativos

Alejandro López Quiroga

Maestro de Educación Primaria

Correspondencia: alejandrolq@educastur.org

Introducción

La experiencia educativa que se presenta se desarrolló durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024 en dos contextos educativos distintos, ambos pertenecientes a centros público del Principado de Asturias de línea 1, es decir, con una estructura de aula formada por un único grupo por cada curso.

En el curso 2022-2023, las actividades se trabajaron en el grupo de 4.º de primaria del Colegio Público Maximiliano Arboleya de Los Barreros (Llaviana). El grupo estaba compuesto por 10 estudiantes, de los cuales 6 eran niños y 4 niñas. A lo largo del año, se vinculó el proyecto a las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Este enfoque permitió integrar los saberes de manera práctica y contextualizada, fomentando la interacción entre el estudiantado y la reflexión sobre los temas tratados (López Quiroga & Llamedo-Pandiella, 2024).

Durante el curso 2023-2024, la intervención tuvo lugar en el Colegio Público El Pascón (Tinéu), en el aula de 6º. Este grupo, conformado por 20 estudiantes (10 niños y 10 niñas), trabajó bajo los mismos principios que en el centro anterior, vinculando las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales al proyecto. A pesar de ser un contexto distinto, las características del alumnado y las necesidades compartidas con el grupo anterior facilitaron la continuidad en la implementación de estrategias de intervención.

Necesidades de partida

Al comenzar a trabajar con estos grupos, se observaron una serie de problemáticas recurrentes que caracterizaban el proceso de aprendizaje del alumnado, las cuales sirvieron como una orientación clave para el diseño de las intervenciones. Entre los principales retos, se identificaron:

- Dificultades para comprender y retener los conceptos esenciales de las asignaturas.
- Problemas para establecer conexiones entre diferentes temas o áreas de conocimiento.
- Una limitada capacidad para expresar ideas, argumentos o explicaciones de manera clara y efectiva.

- Deficiencias a la hora de aplicar conceptos abstractos, generalizar o resolver problemas complejos.
- Un escaso desarrollo de la creatividad.
- Falta de impulso o práctica en la ayuda entre iguales, lo que afectaba a la colaboración y al trabajo en equipo.

Estas necesidades evidenciaron la importancia de implementar estrategias que pudieran favorecer tanto la comprensión como la reflexión sobre los saberes, al tiempo que incentivaron el trabajo colaborativo y la creatividad.

Objetivos

En respuesta a las necesidades observadas, se plantearon una serie de objetivos específicos que guiarían el desarrollo de las intervenciones:

1. Facilitar la comprensión y organización de la información, a través de actividades que estructuraran el conocimiento de manera visual y accesible (Macía Arce et al., 2022; Silva-Gago et al., 2022).
2. Favorecer la reflexión sobre el sentido de lo aprendido, incentivando que el alumnado comprendiera la relevancia y el contexto de los conceptos estudiados (Barragán Giraldo & Amador Báquiro, 2014).
3. Aumentar la motivación e interés del alumnado, generando actividades que resultaran atractivas y estimularan la curiosidad y el compromiso con el aprendizaje.
4. Fomentar la inclusión y la diversidad de estilos de aprendizaje, utilizando principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para garantizar que todo el alumnado pudiera acceder al conocimiento de formas diversas (Alba Pastor, 2018).
5. Desarrollar e integrar competencias clave, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los retos del siglo XXI en la enseñanza, orientadas a promover habilidades y actitudes que permitieran al alumnado afrontar los desafíos globales (Alfaro Amieiro et al., 2019).

Metodología

En estos proyectos se utilizaron como metodología las Cartografías de Aprendizaje, un enfoque innovador que combina diversas estrategias de representación visual para ayudar al alumnado a organizar, comprender y reflexionar sobre contenidos complejos. Estas cartografías favorecen tanto la memorización como la conexión entre conceptos, y permiten que el estudiantado visualice de manera clara las relaciones entre los temas tratados.

En este marco, se combinaron varias estrategias visuales:

- *Esquemas visuales*: sirven de ayuda para estructurar la información de manera clara y a fijar los aprendizajes más relevantes.
- *Lapbooks*: cuadernos interactivos que permiten organizar y representar de manera creativa los conceptos clave de las asignaturas.
- *Pósteres y líneas del tiempo*: herramientas que sirven para representar de manera gráfica los contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, ayudando al alumnado a visualizar la evolución de los procesos históricos y científicos.

Resultados

Esquemas visuales

En la fase inicial del proyecto, se propuso al alumnado de 4º de primaria, dentro de la asignatura de Ciencias Naturales, una tarea de representación visual para clasificar los grupos de animales (Figura 1). La tarea se desarrolló en dos fases: la primera, en el aula, con el diseño de un boceto; y la segunda, en casa, con el desarrollo final de la cartografía, promoviendo la colaboración entre iguales y con las familias.

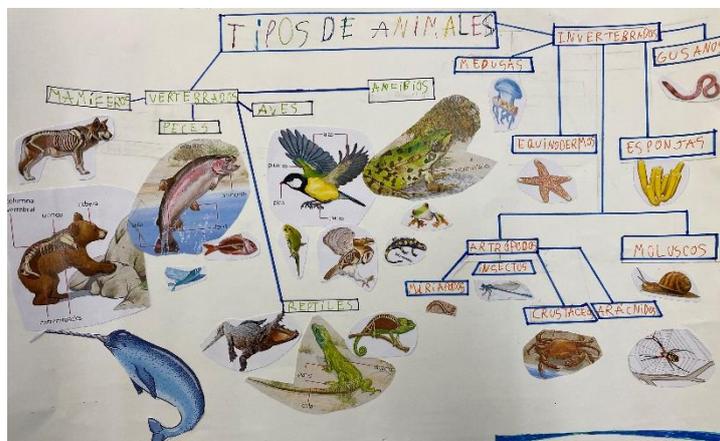


Figura 1. Ejemplo de esquema visual (fuente: materiales del alumnado)

Los pasos de la actividad favorecieron el trabajo colaborativo y el compromiso familiar, lo que resultó en un mayor interés y mejor comprensión de los contenidos. Al finalizar el trabajo, se observó que el alumnado logró clasificar los animales de manera más clara y conectó los conceptos teóricos con ejemplos visuales de forma efectiva. La utilización de recursos manipulativos (cartulinas de colores, recortes de revistas, colores y rotuladores) permitió al alumnado expresar de manera creativa sus conocimientos y, al mismo tiempo, mejorar la retención de los conceptos tratados.

Lapbooks

La actividad de los *lapbooks* fue otra de las estrategias clave que se implementó para fomentar el aprendizaje visual y colaborativo. En el caso del alumnado de 4.º de primaria, en el marco de Ciencias Naturales, se le pidió crear *lapbooks* sobre las plantas para repasar los contenidos aprendidos (Figura 2). El alumnado trabajó por parejas, lo

que facilitó la colaboración y el intercambio de ideas. Esta metodología resultó efectiva para concentrar de manera visual y atractiva un resumen personal de los aprendizajes, ayudándolo a organizar la información y a reflexionar sobre los conceptos.



Figura 2. Ejemplo de lapbook sobre plantas (fuente: materiales del alumnado)

Al año siguiente, con el alumnado de 6.º de primaria, la tarea consistió en representar el sistema solar en un lapbook (Figura 3). Al estar ya familiarizado con la metodología, el alumnado trabajó de manera más autónoma, centrándose en la organización del contenido y en la creatividad de las representaciones visuales. Se observó una mejora significativa en la capacidad del alumnado para organizar y sintetizar información compleja de manera visual.



Figura 3. Ejemplo de lapbook sobre el sistema solar (fuente: materiales del alumnado)

Pósteres

El diseño de pósteres fue otra actividad que permitió al alumnado integrar los saberes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El alumnado de 4.º de primaria trabajó sobre el tratamiento de los espacios protegidos del Principado de Asturias (Figura 4), mientras

Líneas del tiempo

Por último, la actividad de las líneas del tiempo fue particularmente significativa tanto en 4.º como en 6.º de primaria. En 4.º, el alumnado representó los aspectos más característicos de la historia de sus propias vidas, facilitando la comprensión del paso del tiempo de una forma personal y accesible. Esta actividad promovió la reflexión sobre la secuencia temporal y ayudó al alumnado a visualizar eventos importantes en su biografía (Figura 6).

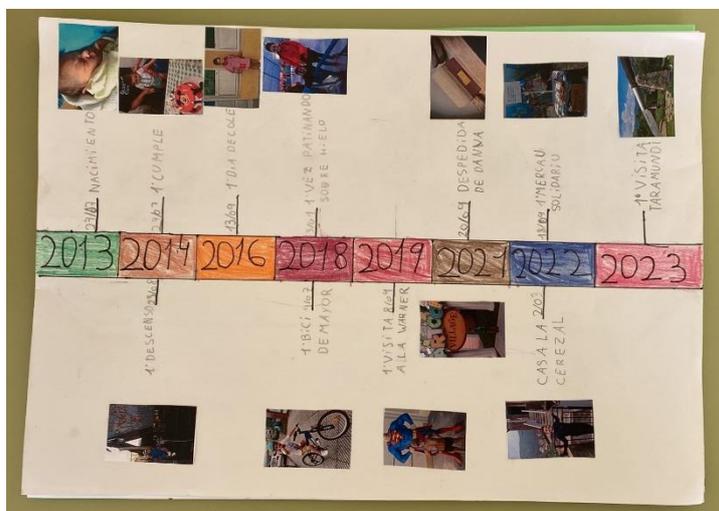


Figura 6. Ejemplo de historia de vida (fuente: materiales del alumnado)

En 6.º, la actividad consistió en representar los distintos periodos históricos, lo que permitió al alumnado profundizar en su comprensión de la Historia. La tarea presentó un mayor grado de abstracción y permitió que el alumnado conectara eventos históricos en una línea de tiempo, favoreciendo la organización y el análisis crítico de la información (Figura 7).

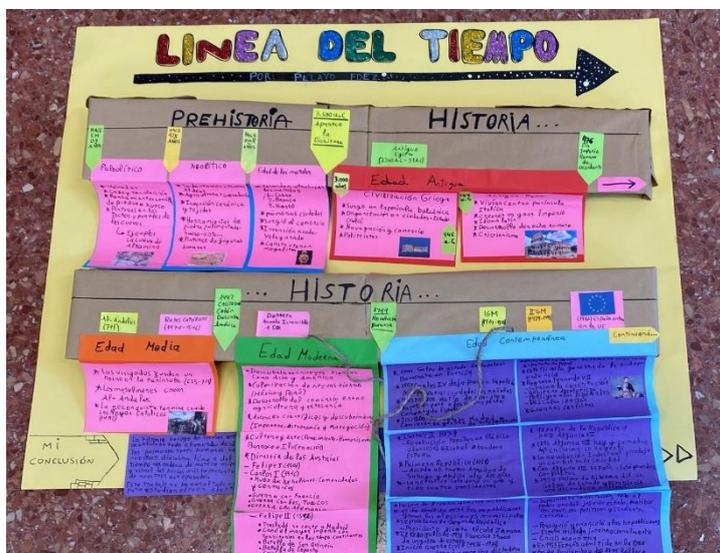


Figura 7. Ejemplo de línea del tiempo de la Historia (fuente: materiales del alumnado)

Evaluación de las evidencias

La evaluación de estas evidencias de aprendizaje se llevó a cabo mediante diversas herramientas. Para el alumnado de 4.º, se utilizaron tickets de salida (Figura 8), una dinámica que permitió comprobar, al final de cada sesión, si el alumnado había comprendido los saberes tratados. Esta herramienta brindó retroalimentación inmediata sobre el aprendizaje y ayudó a ajustar las intervenciones en tiempo real.

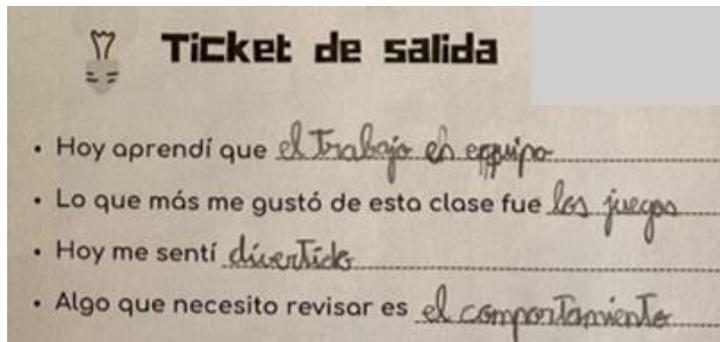


Figura 8. Ejemplo de ticket de salida (fuente: materiales del alumnado)

En el caso del alumnado de 6.º, se pidió una redacción reflexiva sobre el trabajo realizado, especialmente en la actividad de las líneas del tiempo (Figura 9). Este ejercicio permitió que el alumnado reflexionara sobre los aprendizajes alcanzados y proporcionó información valiosa sobre su nivel de comprensión y los aspectos que necesitaban más atención.

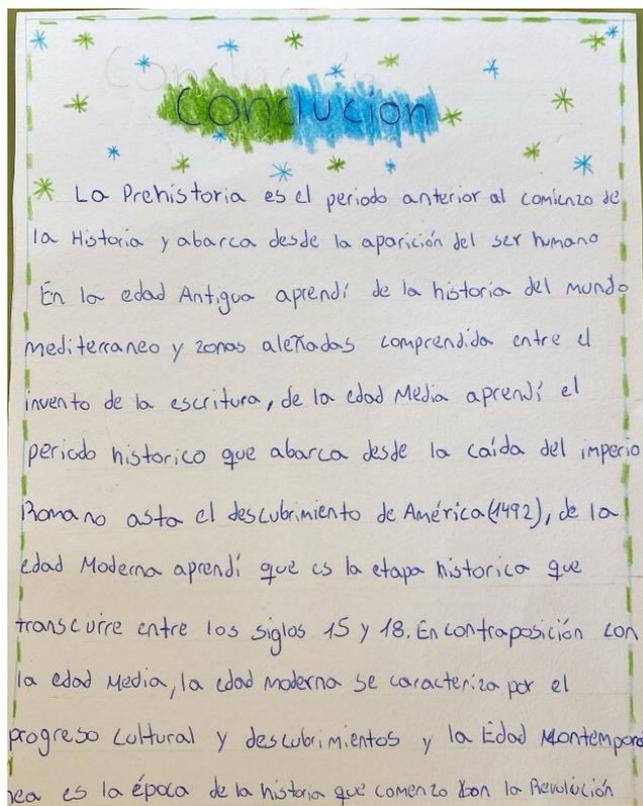


Figura 9. Ejemplo de redacción (fuente: materiales del alumnado)

Conclusiones

Los resultados obtenidos en las diferentes actividades del proyecto Canguro indican que las metodologías visuales, como las Cartografías de Aprendizaje, fueron altamente efectivas para mejorar la comprensión de los saberes y fomentar el aprendizaje activo. El alumnado demostró un mayor interés y compromiso con los temas tratados, y las actividades favorecieron el desarrollo de habilidades de colaboración, comunicación y creatividad.

El uso de recursos manipulativos y la integración de las familias en algunas tareas contribuyó significativamente a la creación de un entorno de aprendizaje más inclusivo y participativo. Además, las actividades visuales ayudaron al alumnado a organizar y conectar conceptos complejos de manera más accesible, lo que resultó en una mayor retención y comprensión de los contenidos.

En general, estas experiencias mostraron el potencial de las Cartografías de Aprendizaje como una herramienta eficaz para promover un aprendizaje más dinámico y reflexivo, alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las competencias clave del siglo XXI.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje, un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alfaro Amieiro, M., Arias Careaga, S., & Gamba Romero, A. (Eds.). (2019). *Agenda 2030: claves para la transformación sostenible*. Catarata.
- Barragán Giraldo, D., & Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- López-Quiroga, A. & Llamedo Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. (2024). *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., & Armas Quintá, F. X. (2016). La cartografía temática como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para educación primaria. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 428-438.
- Silva-Gago, J., Raposo, D., Díaz-Gómez, M., & Berbel-Gómez, N. (2022). Cartografía visual: creación de narrativas visuales colaborativas a partir de conexiones acerca del barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 275-293. <https://doi.org/10.5209/aris.73851>

Sección 3: Educación secundaria

Constelaciones de conocimiento y proyectos de centro

M^a Dolores Torres Álvarez

IES Víctor García de la Concha (Villaviciosa, Asturias)

Correspondencia: mdolorestoa@educastur.org

Introducción

La Didáctica de la Lengua y de sus Literaturas nos empuja cada vez más a enfrentarnos a los nuevos retos educativos que la cambiante sociedad del siglo XXI nos exige. Como docentes, debemos meditar sobre la necesidad y el modo de hacer de mediadores entre nuestro alumnado y la cultura que llega con fuerza “como un aullido interminable” que diría José Agustín Goytisolo en *Palabras para Julia*. Enseñar en su significado más etimológico, implica ofrecer al alumnado una orientación o guía sobre qué camino seguir.

En esta línea, la LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*, plantea a la Comunidad Educativa la necesidad de generar dinámicas de grupo y metodologías activas que permitan al alumnado enfrentarse con los desafíos educativos del siglo XXI a través de los cuales intensificamos el desarrollo del pensamiento crítico y abrazamos la educación inclusiva y de calidad, la cooperación y convivencia pacífica y la capacidad de resolución de conflictos como meta de nuestras acciones y bajo la atenta mirada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra materia y en la línea de los retos a los que los docentes nos enfrentamos, se hace necesario integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, establecidos en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y, entre ellos, asumen especial relevancia por los objetivos que los definen, los siguientes:

- ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
- ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- ODS 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Integrada en este marco, la Comunidad Canguro se presenta desde su creación en 2018 como una agrupación docente de aprendizaje dedicada al fomento del bienestar académico y a la mejora de la calidad universitaria a partir de la colaboración docente transdisciplinar. Su capacidad de reunir docentes de diferentes ámbitos de estudio y niveles educativos distingue el modo de operar de este grupo y teje alianzas sólidas y comprometidas con la Comunidad educativa a trescientos sesenta grados.

La Comunidad Canguro, consciente de la necesidad de crear puentes entre la Universidad y el resto de niveles educativos, a través del profesorado de Educación Primaria, Secundaria y de Bachillerato perteneciente al grupo, vinculó sus proyectos de innovación educativa de la Universidad de Oviedo con los diferentes proyectos y programas de dos centros no universitarios del Principado de Asturias: el IES Luces (Colunga), en los cursos 2021-2022 y 2022-2023, y el IES Víctor García de la Concha (Villaviciosa) en los cursos 2023-2024 y 2024-2025, trabajando este último año en la inclusión educativa en clave europea a través del proyecto ERASMUS+.

Es así como entendimos que a partir de la cooperación se logra el bienestar académico y toma sentido la labor docente. Por este motivo, las actividades que se llevaron a cabo en los centros educativos se integraron siempre con programas o proyectos de los propios centros, algunos pensados bajo las directrices de actuación marcadas cada año por la Consejería de Educación del Principado de Asturias e incluso por el propio Ministerio. En el último trienio, logramos pues, vincular a la Comunidad Canguro con las siguientes acciones educativas:

- Programa de acción tutorial
- Programa de lectura, escritura e investigación (PLEI)
- Proyecto de biblioteca.
- Programa de digitalización
- Planes de convivencia (lucha contra el acoso escolar)
- Plan de igualdad y coeducación
- Proyectos lingüísticos (Hable)

Proyectos de centro desarrollados

Creación de Bancos de Tiempo Educativos (curso académico 2021-2022)

El salto educativo de la Comunidad Canguro hacia los centros de Educación Secundaria Obligatoria se inició en el curso académico 2021-2022 con el proyecto que lleva por título: *Comunidad Canguro ante el burnout: ayuda entre iguales y estrategias de bienestar compartido*.

La concreción del proyecto de la Comunidad Canguro se vinculó al *Programa de acción tutorial* IES Luces y se realizó a partir de la creación de un *banco del tiempo* con el alumnado de 3º de la ESO cuyas dinámicas se formularon y vigilaron durante las horas de tutoría semanales (1h. a la semana) y en algunas horas de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* de 3.º y 4.º de la ESO. El objetivo de esta herramienta era reforzar y equilibrar el trabajo colaborativo y, de paso, estimular la reflexividad y contribuir a una socialización dentro del grupo que corrigiera y evitase posibles conductas de acoso. Entendiendo que el tiempo es un factor determinante en los resultados académicos, se

buscaron metodologías activas y dinámicas de socialización dentro del aula que ayudasen a aprovecharlo adecuadamente: ofrecer el propio tiempo y beneficiarse del tiempo dedicado por los compañeros, de una manera equilibrada.

Las actividades vinculadas a mejorar la socialización de la clase y la organización del tiempo se concretaron en diferentes dinámicas a lo largo del curso.

1. Creación del banco del tiempo dentro del aula (primer, segundo y tercer trimestre):

En primer lugar, se llevó a cabo una prueba piloto en el mes de septiembre, antes de poner en marcha todo el engranaje del proyecto para valorar la implicación del grupo. Esta consistió en realizar una prueba de banco del tiempo con el alumnado de 3.º ESO (24 estudiantes), con el objetivo de estudiar sus posibilidades en los institutos como una medida para reforzar las relaciones sociales y prevenir el aislamiento e incluso un caso de acoso. Para ello, se pidió al estudiantado que escribiera individualmente en un *post-it* una necesidad. La mayoría de los participantes solicitó una ayuda académica, como, por ejemplo, repasar un contenido de matemáticas. A partir de este estímulo, se le planteó la creación de un banco del tiempo, colocando en una pared de la clase un panel con dos secciones: la primera, para incluir los *post-it* con las necesidades que aún estaban sin cubrir; y, la segunda, para ir desplazando a ese lado los *post-it* de las que se fueran cubriendo (Figura 1). Asimismo, la profesora planteó inicialmente un tiempo de 10 minutos para que el alumnado se ayudase a resolver sus carencias, pero este consideró que 10 minutos eran pocos y resolvió utilizar 20, lo que resultó muy significativo.

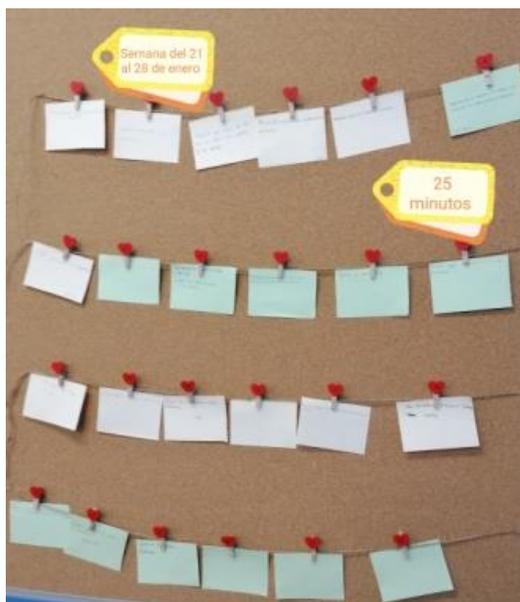


Figura 1. Panel dentro del aula (fuente: elaboración propia)

El resultado de esta experiencia piloto fue que el 50% (12 estudiantes) ofreció su ayuda, pero solo 6 personas (25%) consiguieron a la vez tanto ofrecerla como conseguirla de vuelta. Del total de notas elaboradas, 5 *post-it* con necesidades quedaron

sin cubrir porque nadie atendió a su petición. Sin embargo, esta propuesta despertó un interés generalizado e incluso algunas personas pidieron extender también esta dinámica a las clases de lengua cuando sobraban algunos minutos. De esta experiencia, surgieron diferentes dudas:

- El estudiantado preguntó si la dinámica iba a ser estable durante el curso.
- Algunas personas se preguntaron de qué manera iban a poder ayudar, entendiendo que no tenían nada que ofrecer.
- La profesora se preguntó cómo medir no solo quién dedicó su tiempo a la tarea, sino también su resultado: ¿fue significativo el intercambio? ¿Para qué sirvió?

A partir de esta primera experiencia, se creó un nuevo panel dentro del aula que se dividió en 2 partes: la primera para realizar solicitudes de ayudas concretas (ayuda con las tareas de alguna asignatura, préstamo de materia, compartir tiempo para hacer ejercicio físico, etc.); y, la segunda, con ofertas concretas de ayuda (enseñar a bailar, acompañar a la biblioteca, ayudar a ordenar los materiales de clase, etc.). Cada estudiante colgó en el panel su demanda y también su oferta. Al final de cada semana, se valoró y controló si cada participante había recibido la ayuda solicitada en el tiempo acordado y si también ha ofrecido su tiempo para ayudar a otra persona. También se reflexionó con la profesora sobre la eficacia de la medida y se modificó la parte que no funcionaba de la dinámica establecida.

2. Tiempo para coordinación de tareas (segundo y tercer trimestre)

Otra modalidad fue concretar semanalmente qué estudiante de cada asignatura estaría encargado a dedicar un tiempo para escribir en el equipo virtual de *Microsoft Teams* de 3.º de la ESO todas las actividades vinculadas a cada materia (tareas, fecha de exámenes, etc.). Cada semana o quincena fueron rotando los alumnos encargados de esta medida.

3. Estaciones de trabajo (tercer trimestre):

En tercer lugar, se establecieron también grupos reducidos (4/6 personas) dentro del aula para realizar una tarea de manera colaborativa y en el tiempo designado. Cada equipo se situó alrededor de una mesa o “estación de trabajo” en la que se encontró una tarea, que debía resolver en unos minutos (10 minutos) Concluidos estos, se pasó a la siguiente estación de trabajo, en la que se encontraba otra actividad, y así sucesivamente. Al finalizar la sesión, el objetivo era haber resuelto entre todos tendrán las diferentes actividades planteadas en cada una de las estaciones. Concretamente, se realizaron 4 sesiones de trabajo en 3.º de la ESO y 3 en 4.º de la ESO, partiendo de 4 estaciones literarias que permitieron revisar, de manera dinámica y colaborativa, contenidos de lírica renacentista, lírica barroca, Cervantes y *El Quijote*, el teatro del siglo XVII y *Fuenteovejuna*, y poesía, narrativa y teatro posterior a la Guerra Civil española.

Las estaciones de trabajo tienen como punto de partida preguntas formuladas por la profesora o elaboradas previamente por el propio alumnado.

Constelación de conocimiento LUPUS: Proyecto LOBO (curso académico 2022/2023)

El siguiente salto se produjo en el curso sucesivo a través del eslabón entre *Comunidad Canguro: paisajes académicos y representación del aprendizaje* y el Programa de lectura, escritura e investigación (PLEI), el Programa de igualdad y el Plan de digitalización. Surgió así, el Proyecto Lobo.

A partir de metodologías activas, colaborativas, interdisciplinares y multinivel se pretendió, una vez más, que el alumnado conociera y reflexionase sobre la fuerte conexión que existe entre la lengua, la literatura y la sociedad. Ofrecer una mirada histórica a la literatura es enseñar a leer y a reflexionar sobre su finalidad a lo largo del tiempo y comprobar cómo ha creado fuertes símbolos connotados socialmente que han ido modificándose y adaptándose a la sociedad de cada tiempo. La clave está en una buena lectura que guíe al alumnado para interpretar las palabras y los símbolos en cada periodo. El trabajo colaborativo en cuestión se articuló a partir de la figura del *lobo* como *símbolo/protagonista* de mensajes e interpretaciones sociales que se adaptan a las tendencias de cada momento histórico.

Se estimó necesario involucrar a todo el profesorado del centro en este proyecto de manera que se pudiera profundizar en una misma temática desde enfoques diversos. Se partió del objetivo de trabajar diferentes competencias específicas que contribuyeran a que el alumnado adquiriera las competencias clave recogidas en la LOMLOE (3/2020 de 29 de diciembre) y en los Decretos 59/ 2022 y 60/ 2022 de 30 de agosto a propósito de los currículos de ESO y Bachillerato del Principado de Asturias. Se logró diseñar actividades desde los departamentos de Inglés, Asturiano, Latín, Historia, FP-Agraria, Educación en Valores, Religión, Filosofía y Lengua Castellana y Literatura que potenciaron principalmente el trabajo de búsqueda y selección de información, la educación digital y las destrezas básicas de la lengua a nivel oral y escrito. Todas las actividades se representaron en una constelación denominada *Constelación de conocimiento lupus*, constructo teórico para describir visualmente un itinerario investigador y lector en torno a un determinado concepto: el lobo.

Se contó también con la inestimable ayuda del departamento de Tecnología y TIC para el diseño del mural principal que fue presentado en el vestíbulo del IES Luces de Colunga. Las actividades realizadas se recogieron en códigos QR, construyendo así gráficamente cada código una figurada estrella de nuestra constelación. Cada una de las aportaciones es en sí misma una luz que unida a las demás constituye nuestra máxima sabiduría en ese constelar y simbólico universo didáctico.

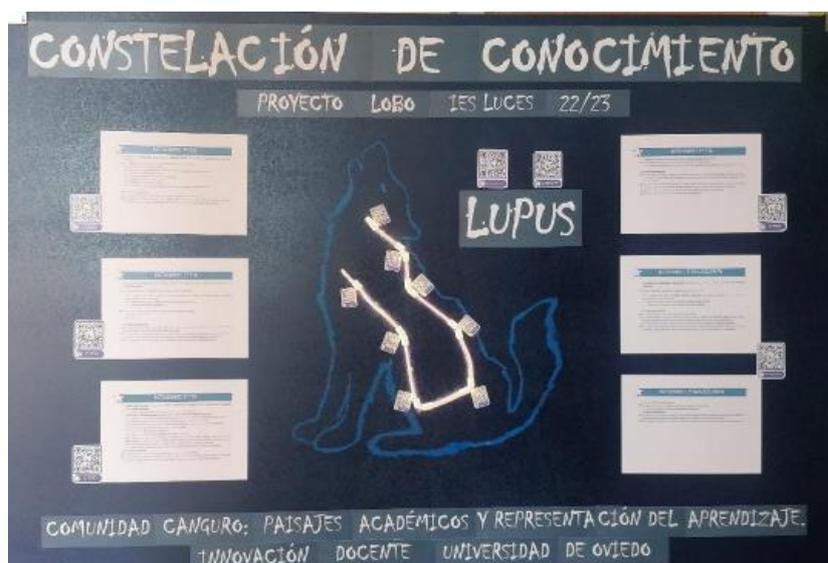


Figura 2. Panel final con representación y elenco de todas las actividades realizadas y sus QR correspondientes (fuente: materiales del profesorado y alumnado participante)

En el siguiente código QR se da acceso a una carpeta con todos los QR que muestran las actividades realizadas en las diferentes áreas tal y como fueron elaboradas por el alumnado, sin ninguna manipulación posterior realizada por el docente (Figura 3):



Figura 3. QR para visionado de todo el trabajo (fuente: participantes del proyecto)

Creación de Lapbooks, Comics y Booktrailers (año académico 2023-2024)

El tercer salto está muy vinculado a las Cartografías de Aprendizaje. En el curso 2023-2024 se llevó a cabo la colaboración canguro bajo el título *Comunidad Canguro: Cartografías de los Aprendizajes, sus relaciones, sentidos y valores* con el Programa de lectura, escritura e investigación (PLEI) del IES Víctor García de la Concha de Villaviciosa. Se establecieron dos fases de trabajo: una primera fase de creación de *lapbooks* y otra segunda de creación e ilustración de comics y *booktrailers*.

1. Creación de *lapbooks* (marzo de 2024)

El alumnado involucrado en este proyecto fue de Enseñanza Secundaria, concretamente, dos clases de tercero de ESO de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, 3.º B (22 estudiantes) y 3.º C (17 estudiantes).

En ambas clases se eligió utilizar como instrumento de evaluación la representación gráfica de los aprendizajes a través de la creación grupal de *lapbooks*, técnica que

contribuye a la búsqueda y selección de información sobre un contenido, así como al desarrollo de la capacidad de síntesis, de la creatividad y de la exposición de los resultados de su aprendizaje a sus iguales, en el ámbito de la clase, y a la Comunidad Educativa en general, en el ámbito público. Esta actividad se desarrolló en clase en el mes de marzo y a ella se dedicaron 10 sesiones de clase.

Los saberes elegidos y representados versaron sobre la literatura renacentista y parte de la narrativa barroca y el resultado de este proceso se plasma en los datos recogidos en un cuestionario de *Forms*, del que se obtuvieron 23 respuestas (79,31% de los grupos). Los resultados fueron bastante satisfactorios en cuanto la mayoría del grupo consideró esta actividad como una buena herramienta de aprendizaje.

2. Creación e ilustración de comics y booktrailers

La última actividad, vinculada en este caso al PLEI del centro, partió de la lectura del libro *Viaje de circunnavegación de la corbeta Nautilus*, escrito por Fernando Villamil en 1895.

Las tareas se realizaron individualmente y en grupos de 3/5 personas durante 10 sesiones con las clases de 3.ºB, 3.ºC, 4.ºA y 4.ºC de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura antes descritas y en ellas se logró coordinar a 84 alumnos.

Los trabajos se organizaron en torno a 10 sesiones, para las que se usaron los espacios de las aulas de referencia y las salas de informática, y constaron de las siguientes fases:

- Realización aleatoria de grupos de 3/5 personas y asignación de un capítulo del libro al grupo.
- Lectura individual y secuenciación de los acontecimientos narrados en el capítulo asignado mediante presentación en folio dividido en cuadrantes según la distribución de la información hallada en lo leído.
- Puesta en común de los datos recogidos, selección de lo más importante y presentación mediante la incorporación de conectores discursivos que sirvan para presentar mejor cohesionada y coherente la información. Esta ficha se transformó en un código QR que se adjuntó a los trabajos finales.
- Transformación en comics o en *booktrailers* de la información recogida. Trabajos recogidos en el QR.
- Exposición en el vestíbulo del centro de los cómics y de los vídeos realizados.



Figura 4. QR para visionado del trabajo realizado (fuente: participantes del proyecto)



Figura 5. Mosaicos del trabajo realizado (fuente: participantes del proyecto)

Resultados

Creación de Bancos de Tiempo Educativos

De las valoraciones de las experiencias de los Bancos de Tiempo Educativos realizados en las aulas de 3.º y 4.º de la ESO del IES Luces (Colunga), se destaca lo siguiente:

- Usos del banco de tiempo: la mayor parte del alumnado que participó en los paneles solicitó ayudas para actividades académicas y de organización de materiales de estudio.
- Participación: el grupo se mostró muy participativo en la fase inicial del proyecto, pero el entusiasmo comenzó a decaer a medida que avanzaba el curso porque requería mucha coordinación y la participación constante de todo el alumnado. De todas las modalidades de Bancos de Tiempo Educativos, las estaciones de trabajo fueron las que tuvieron una mejor acogida.
- Satisfacción con la actividad: las actividades planteadas resultaron un buen punto de partida para seguir trabajando con esta metodología. El alumnado se sintió también bastante satisfecho con la actividad y con su participación personal, pero no tanto con la participación de algunos de sus compañeros.
- Aspectos positivos: la actividad favorece el apoyo mutuo, les permitió aprender con sus compañeros y socializar más con sus compañeros.
- Aspectos negativos: no aumentó el interés por la materia ni se logró implicar a todo el alumnado. Tampoco les permitió conocer facetas nuevas de sus compañeros.

Constelación de conocimiento LUPUS: Proyecto LOBO

- Participación: se involucró a alumnado de todos los niveles educativos del IES Luces de Colunga, de 1.º a 4.º de la ESO y de 1.º y 2.º de Bachillerato. Fue muy interesante implicar también en este proyecto al profesorado de Formación Profesional del centro.
- Satisfacción: la participación del alumnado y del profesorado fue muy satisfactoria a pesar de que la actividad se dilató demasiado en el tiempo y se tardó en cerrar el proyecto y en materializar su exposición. De hecho, no se pudieron integrar algunos materiales de colaboraciones que se realizaron, pero no llegaron a tiempo. La satisfacción media con las Cartografías de Aprendizaje a nivel general, individual y de los compañeros fue de un 3,85/4, mientras que la utilidad en su proceso de enseñanza, aplicado a diferentes aspectos fue de un 3,6/4 en el fomento de las relaciones sociales, un 3,6/4 en la capacidad de crear, motivar y dinamizar y, por último, de un 3,7/4 en la capacidad de apoyo al estudio ya que ayuda a comprender, reflexionar y preparar la materia.

Creación de Lapbooks

Al 100% del alumnado le pareció que la representación del aprendizaje a través de la elaboración de *lapbooks* no solo no era una pérdida de tiempo, sino que le había ayudado a adquirir nuevos conocimientos. El grado de satisfacción con el trabajo personal realizado fue valorado positivamente, como satisfactorio o muy satisfactorio para el 86,95% de la clase, mientras que el 100% mostraba su grado de satisfacción con el trabajo de sus compañeros. A la pregunta de si el trabajo final realizado por su grupo reflejaba bien los contenidos que tenían que representar, el 69,56% dijo que sí pero que podría ser mejor, mientras que el 26,08% respondió rotundamente que sí y solo el 4,35% consideró que su trabajo era muy superficial.

Realizar este tipo de trabajo ayudó a socializar y participar en clase bastante o más de lo habitual al 82,60% del alumnado. Realizar estos *lapbooks* sirvió de motivación para dinamizar y crear los aprendizajes: mucho para el 39,13 % del alumnado, un poco más de lo habitual al 52,17% y poco solo para el 8,7% del grupo. A este último alumnado más escéptico esta técnica tampoco le ayudó a comprender mejor la materia, mientras que el 91,3% declaró que sí le había ayudado a comprender mejor y reflexionar sobre la literatura renacentista y barroca.

Conclusiones

Las encuestas realizadas al alumnado sobre el trabajo realizado en los cursos que se han referenciado demuestran siempre que la colaboración entre iguales es un camino que se debe seguir recorriendo porque son las alianzas, la ayuda entre iguales y la supervisión guiada las bases de la contribución como seres sociales a un futuro más sólido y cívico del alumnado. En cualquiera de las actividades realizadas, el alumnado se mostró motivado, adquirió conocimiento y desarrolló tanto las competencias específicas de las diferentes asignaturas implicadas como las competencias clave, a la vez que se cimentaron relaciones sociales más sólidas.

De igual modo, partir de una temática común y ser capaces de desarrollarla desde las diferentes áreas de conocimiento generó también un clima entusiasta de trabajo docente que invita a reflexionar sobre el camino que debemos seguir y la importancia de no aislarnos sino de compartir saberes y experiencia docente que contribuyan a nuestro bienestar emocional y laboral.

Referencias

- Alfaro Amieiro, M., Arias Careaga, S., & Gamba Romero, A. (Eds.). (2019). *Agenda 2030: claves para la transformación sostenible*. Catarata.
- Barragán Giraldo, D., & Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Llamedo Pandiella, G. (2023). Construyendo bancos de tiempo con fines educativos desde la Universidad de Oviedo. En K. Gajardo Espinoza J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 146-159). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/sonar-grande-es-sonar-juntas/>
- Llamedo Pandiella, G., González Arias, R., Calvo González, S. & Pérez Díaz, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En O. Buzón García & C. Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Dykinson.
- López-Quiroga, A. & Llamedo Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. (2024). *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- López Rodríguez, F., Martínez-García, I. & Llamedo Pandiella, G. (2023). Análisis comparativo del uso de cartografías didácticas en la enseñanza universitaria. En M. C. Gálvez de la Cuesta, M. C. Gertrudis Casado & B. Ventura-Salom (eds.), *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa* (pp. 677-695). Dykinson.
- Rojas Gómez, V. (2017). *Estrategias de enseñanza de la cartografía en los estudiantes de segundo año de secundaria de la institución educativa Independencia Americana*. [Proyecto de investigación-accesión pedagógica. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://es.slideshare.net/raul974579105/estrategias-de-enseanza-de-la-cartografa-en-los-estudian->
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Vega González, M. (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial*. Morata.

Estrategias de representación visual para reforzar la orientación educativa

Rebeca Llamedo Pandiella

IES Peñamayor

Correspondencia: rebecalp@educastur.org

Introducción

La jornada *El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente*, celebrada el 18 de noviembre de 2024 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, ofreció un marco excepcional para el encuentro entre docentes y orientadores educativos. Organizada por la red de innovación educativa Comunidad Canguro, esta iniciativa tuvo como objetivo dinamizar la colaboración entre profesionales de distintos niveles y perfiles educativos, compartir buenas prácticas y reflexionar sobre estrategias innovadoras que impulsen la transformación docente y la mejora del aprendizaje del alumnado.

En este contexto, la orientación educativa desempeña un papel crucial, ya que aborda tanto el desarrollo personal del alumnado como su proceso de toma de decisiones académicas y profesionales. Sin embargo, este ámbito enfrenta desafíos significativos, como el aislamiento de los orientadores, la diversidad de perfiles y necesidades del alumnado, y la creciente demanda de recursos interactivos, visuales y adaptables que motiven al estudiante y faciliten su aprendizaje. Mi intervención en esta jornada se centró en presentar el uso de estrategias de representación visual, utilizando herramientas como *Genially*, para enriquecer la acción tutorial, la orientación académica y profesional, y el trabajo con alumnado con necesidades educativas específicas.

La experiencia presentada surge de mi práctica como orientadora educativa en el IES Peñamayor de Nava, un centro de secundaria ubicado en una zona rural de Asturias. En este contexto, los retos son múltiples: trabajar en solitario como única orientadora, atender a un alumnado con perfiles muy diversos y desarrollar materiales que respondan a las necesidades de un entorno educativo cambiante. A través de mi participación en Comunidad Canguro, he tenido la oportunidad de superar el aislamiento profesional y acceder a una red de apoyo que fomenta el aprendizaje compartido y la innovación pedagógica.

La propuesta expuesta durante la jornada muestra cómo las representaciones visuales y los recursos digitales pueden transformar la orientación educativa. En particular, abordé tres áreas clave:

- *Acción tutorial*: la elaboración de un *Genially* centrado en temas relevantes como el bienestar emocional, la coeducación, el uso responsable de redes sociales y WhatsApp, y la prevención del acoso escolar.

- **Orientación académica y profesional:** un *Genially* interactivo diseñado para guiar a los estudiantes en la toma de decisiones formativas mediante rutas personalizadas, herramientas de autoconocimiento y recursos que involucran a las familias.
- **Banco de materiales educativos para el claustro:** una colección de recursos compartidos con el profesorado, adaptados al alumnado con necesidades educativas especiales y editables para responder a la diversidad del aula.

Esta experiencia evidencia que la combinación de metodologías innovadoras, herramientas digitales y redes colaborativas como Comunidad Canguro puede potenciar significativamente la efectividad de la orientación educativa. En las siguientes secciones, se detallarán el contexto, la implementación y los resultados de estas estrategias, así como las reflexiones sobre su impacto en la comunidad educativa.

Descripción de la experiencia educativa

En esta experiencia educativa, se han implementado estrategias de representación visual, centradas en la creación de recursos interactivos y visuales con herramientas como *Genially*, para reforzar la orientación educativa en el IES Peñamayor de Nava. La propuesta busca responder a tres áreas principales: la acción tutorial, la orientación académica y profesional, y el desarrollo de materiales inclusivos para el claustro de profesores, fomentando la colaboración docente y un enfoque más dinámico e innovador.

Contexto de la experiencia

El IES Peñamayor es un centro situado en un entorno rural, donde la figura del orientador educativo se desempeña en solitario, enfrentándose a una variedad de retos:

- **Aislamiento profesional:** la falta de interacción diaria con otros orientadores limita el intercambio de ideas y estrategias.
- **Diversidad del alumnado:** con estudiantes que abarcan desde altas capacidades hasta necesidades educativas especiales (NEE), el enfoque de orientación debe ser flexible y personalizado.
- **Creciente presión emocional:** problemas como la ansiedad, la influencia de las redes sociales o el acoso escolar requieren intervenciones específicas y eficaces.

Para abordar estas necesidades, se han desarrollado recursos visuales diseñados para involucrar al alumnado, apoyar a las familias y facilitar la labor de los tutores.

Diseño e implementación de la experiencia

1. Acción tutorial: herramientas interactivas y visuales

El *Genially* para la acción tutorial, creado este curso, es un recurso interactivo que organiza las sesiones de tutoría mediante un mapa visual. Incluye actividades centradas en:

- Uso responsable de redes sociales y WhatsApp: reflexiones sobre el impacto de estas herramientas y su manejo seguro.
- Prevención del acoso escolar: dinámicas de sensibilización y empatía para abordar esta problemática.
- Coeducación: promoción de la igualdad de género y la erradicación de estereotipos.
- Bienestar emocional: recursos para la gestión emocional, la resiliencia y el autoconocimiento.

Estas actividades han sido diseñadas para ser flexibles y fáciles de usar por los tutores, quienes cuentan con una guía clara y estructurada que les permite seleccionar los temas según las necesidades del grupo.



Figura 1. Captura de pantalla del Genially elaborado para la realización de la Acción Tutorial durante el presente curso 2024-2025 (fuente: elaboración propia).

2. Orientación académica y profesional: decisión informada

El Genially titulado *Diseño mi plan de vida 2024* guía al alumnado en la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional mediante:

- Rutas interactivas: representaciones visuales de itinerarios formativos, que incluyen información sobre las opciones disponibles y los requisitos de acceso.
- Ejercicios de autoconocimiento: actividades que ayudan a los estudiantes a identificar sus intereses, habilidades y aspiraciones.
- Recursos para familias: información adaptada que involucra a las familias en el proceso de decisión, fomentando su participación.



Figura 2. Captura de pantalla de una de las rutas interactivas del recurso realizado con Genially

3. Banco de materiales para el claustro de profesores

Otro recurso destacado es el banco de materiales educativos para el claustro, diseñado en *Genially*. Este banco incluye:

- Recursos para alumnado con NEE/NEAE: actividades manipulativas y visuales que favorecen la inclusión y la accesibilidad.
- Plantillas editables: herramientas que los docentes pueden personalizar según las características de sus grupos.
- Estrategias adaptativas: materiales que promueven un aprendizaje inclusivo y efectivo.



Figura 3: Captura del banco de materiales para docentes en Genially

Resultados obtenidos

La implementación de estas estrategias ha generado un impacto positivo en diferentes aspectos:

1. *Mayor implicación del alumnado*: El uso de recursos interactivos ha despertado un interés notable entre los estudiantes, promoviendo una participación en las actividades.
2. *Mejora en la comprensión de los contenidos*: Las representaciones visuales han facilitado la asimilación de conceptos complejos, especialmente en temas de autoconocimiento y bienestar emocional.
3. *Colaboración docente*: El banco de materiales ha fortalecido el trabajo en equipo entre los profesores, facilitando la personalización de las actividades según las necesidades del alumnado.
4. *Participación de las familias*: Los recursos accesibles han permitido un mayor involucramiento de las familias en la orientación educativa de sus hijos.

Conclusiones

Las estrategias de representación visual, combinadas con herramientas innovadoras como *Genially*, han transformado la orientación educativa en el IES Peñamayor. Estas metodologías no solo han enriquecido la acción tutorial y la orientación académica, sino que también han fortalecido la colaboración docente y la inclusión del alumnado.

Esta experiencia demuestra el potencial de las redes colaborativas, como Comunidad Canguro, y el uso de recursos interactivos para responder a los desafíos educativos actuales. Siguiendo este enfoque, se fomenta un aprendizaje más significativo, inclusivo y participativo, beneficiando tanto al alumnado como a la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias

- Otero Rodríguez, L., Llamedo Pandiella, R., Morata Sanz, J. I., Rodríguez, C., & del Mazo Fuente, A. (2020). Orientar hacia un posible o semipresencial. *Educación y orientación: la revista de la COPOE*, 13, 71-74.
- Otero Rodríguez, L., Calvo Díaz, M. I., & Llamedo Pandiella, R. (2020). Herramientas TIC para orientar a través de elementos digitales audiovisuales. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 28, 104-111.
- Otero Rodríguez, L., Calvo Díaz, M. I., & Llamedo Pandiella, R. (2020). Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 28, 92-103.
- Santos, J. M., & Buzón García, O. (2021). Aplicaciones interactivas en la orientación educativa: el uso de Genially como herramienta pedagógica. *Revista de Innovación Educativa*, 24(3), 45-60.

Sección 4: Educación universitaria

Tejiendo comunidad a través de los paisajes académicos: una reflexión desde el Departamento de Sociología

María Aránzazu Fernández Rodríguez & Rosario González Arias

Departamento de Sociología, Universidad de Oviedo

Correspondencia: fernandezrodaranzazu@uniovi.es

Introducción

Desde la creación de la Comunidad Canguro como una red docente de la Universidad de Oviedo en 2019, el Departamento de Sociología ha venido colaborando en los cinco proyectos de innovación desarrollados hasta el momento impulsando acciones colaborativas orientadas a la mejora del bienestar académico y de la calidad de los aprendizajes. A través de la participación de dos docentes adscritas a dicho departamento se han involucrado a las dos áreas de conocimiento que forman parte del mismo en un total de cinco asignaturas, cuatro de ellas impartidas en los Grados en Trabajo Social, Administración y Dirección de Empresas, Economía, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Contabilidad y Finanzas, y una asignatura de postgrado impartida en el Máster Universitario Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género y el Máster Universitario en Género y Diversidad.

En este trabajo se presentan las experiencias de innovación docente realizadas en los tres últimos cursos académicos, con las que se pretendió dar respuesta a las necesidades detectadas desde esta red durante la pandemia producida por la COVID-19. Entre las problemáticas destacadas se encuentran: la drástica reducción de la socialización entre iguales, la sensación de aislamiento, problemas de concentración, dificultades para relacionar los conocimientos básicos y una disminución del rendimiento. Para abordar dichas dificultades, se propuso incorporar en el aula metodologías activas orientadas a la colaboración y la reflexión sobre los aprendizajes. En particular, se utilizaron Bancos de Tiempo Educativos, basados en la ayuda entre iguales, y Cartografías de Aprendizaje, entendidas como estrategias de representación visual para reflexionar sobre el sentido de los aprendizajes. Ambas metodologías se trabajaron desde una perspectiva de aprendizaje dialógico y se implementaron en cuatro asignaturas, con una participación total de 261 estudiantes: Trabajo Social Intercultural; Trabajo Social y Mediación; Sociología; y Violencia contra las Mujeres: Análisis Psicológico y Social. Los resultados y la satisfacción del alumnado participante validaron la pertinencia de la iniciativa, destacando su originalidad y utilidad.

Descripción

Los Bancos de Tiempo Educativos se basan en una iniciativa propia de la economía social y solidaria, consistente en intercambiar tiempo y servicios. Se trata de experiencias de construcción colaborativa de conocimiento basadas en el trueque de tiempo y en la dedicación mutua. Por tanto, se sustentan en la Ayuda entre iguales y son

útiles para favorecer la empatía, la corresponsabilidad y la cooperación en el aula (Llamedo-Pandiella, 2023).

En el caso concreto de la aplicación de esta metodología en el Departamento de Sociología, se planteó el uso de Bancos de Tiempo con el objetivo de implementar con el estudiantado un proceso de evaluación colaborativa de la asignatura. Para alcanzar dicho propósito se planteó al alumnado, distribuido en grupos de trabajo, la elaboración de un banco de preguntas (con sus correspondientes respuestas) que conformarían el examen final de la materia. Todas las preguntas fueron revisadas por la docente encargada de impartirla (eliminando repeticiones, completando tanto la redacción de la pregunta como el contenido de la respuesta) y subidas al campus virtual como parte de los contenidos de la asignatura. Para evaluar esta actividad, cada participante registró el tiempo dedicado, así como sus reflexiones en torno a cuestiones como retos, dificultades, aportes y aprendizajes, entre otras, que se fueron dando a lo largo del proceso.

Por otro lado, las Cartografías de Aprendizaje constituyen una estrategia metodológica articulada mediante la combinación de tres referentes: las cartografías docentes, que son representaciones visuales de las trayectorias profesionales del profesorado (Hernández et al., 2020); el diseño de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), que son ilustraciones que representan el conjunto de fuentes de información, recursos, conexiones y actividades que cada persona emplea para aprender (Fuentes, 2023); y las constelaciones literarias, que son representaciones digitales en las que se relacionan distintos estímulos literarios mediante enlaces con estrellas o puntos (Garvis, 2015).

Para incluir esta metodología, se propuso al alumnado el diseño de representaciones visuales sobre los contenidos principales de varias asignaturas impartidas por el Departamento de Sociología con el propósito de favorecer la reflexión sobre el sentido de los aprendizajes en el contexto de su materia, tomar conciencia de la relación entre los saberes, encontrar nuevas preguntas e intereses en torno a una temática, y mejorar las estrategias de aprendizaje y facilitar el estudio.

Resultados

La implementación de los proyectos de innovación docente llevados a cabo durante estos años a través de la Comunidad Canguro incluyó espacios de intercambio de la experiencia con el estudiantado para valorar su adecuación y pertinencia. En general la valoración por parte de las y los estudiantes sobre las actividades descritas ha sido muy positiva, tanto a través del cuestionario elaborado al efecto como en la puesta en común en el aula. Los gráficos 1 y 2 muestran los resultados de la encuesta realizada por el estudiantado en el curso académico 2022-2023. Como se puede apreciar, se obtuvo un alto nivel de satisfacción general con ambas actividades, destacando su utilidad para

facilitar las relaciones sociales, el estudio y otros procesos abstractos relacionados con la participación, motivación y dinamización.

Respecto a la evaluación de la actividad de los Bancos de Tiempo (Figura 1), los aspectos más destacados incluyen la optimización de la gestión del tiempo y la multiplicación del esfuerzo a través del trabajo grupal, así como la mejora en el aprendizaje de los contenidos (al formular preguntas y seleccionar las respuestas adecuadas) y en la planificación del estudio de la materia.

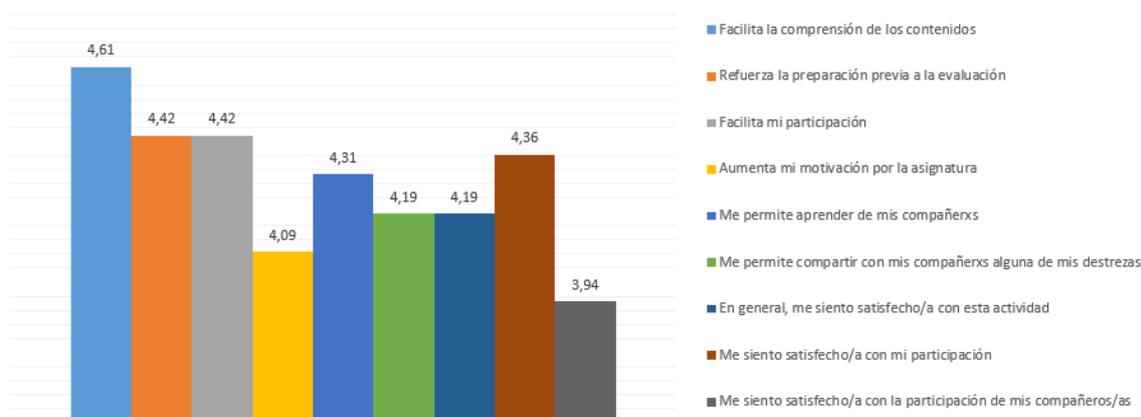


Figura 1. Utilidad percibida y satisfacción general sobre los Bancos de Tiempo (fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante una encuesta anónima y voluntaria cumplimentada por el alumnado en el curso académico 2022-2023, escala de 1 a 5, en la que 5 muestra el mayor nivel de satisfacción).

Con relación a las Cartografía de Aprendizaje (Figura 2), el estudiantado valora especialmente que esta actividad contribuye al desarrollo de la creatividad, a situarse en el recorrido de la asignatura, así como a reflexionar sobre el trabajo realizado. Al igual que en el caso de los Bancos de Tiempo, se destaca la utilidad de la práctica para facilitar otros aspectos que van más allá de los contenidos de la materia, y que están relacionados con competencias personales y sociales, como la socialización con el resto del estudiantado y la participación.

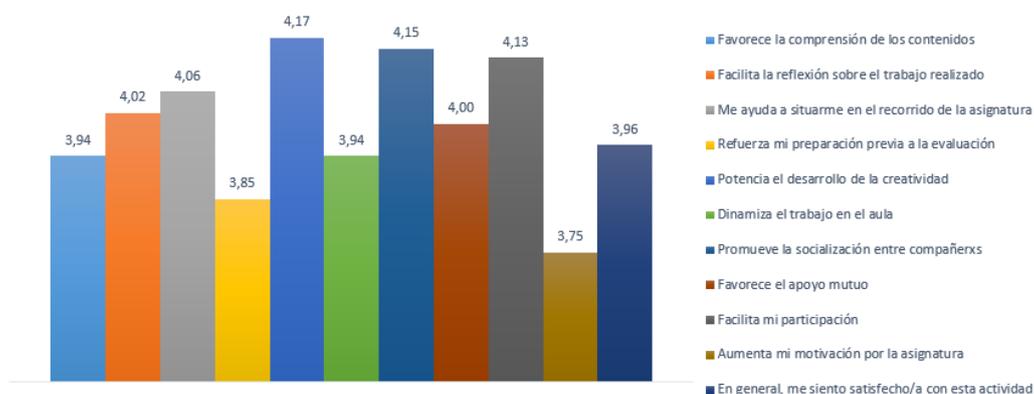


Figura 2. Utilidad percibida y satisfacción general sobre las Cartografías de Aprendizaje (fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante una encuesta anónima y voluntaria cumplimentada por el alumnado en el curso académico 2022-2023, escala de 1 a 5, en la que 5 muestra el mayor nivel de satisfacción)

La alta participación del alumnado, la heterogeneidad de perfiles y contextos involucrados, así como los buenos resultados de la experiencia y la satisfacción de las personas participantes, han validado la pertinencia de la iniciativa, poniendo de manifiesto su originalidad y utilidad. Estos logros son consistentes con los obtenidos en otros departamentos y etapas educativas en las que se han aplicado estas mismas metodologías (López-Quiroga y Llamedo-Pandiella, 2024; López-Rodríguez et al., 2023), lo que nos anima a continuar explorando alternativas metodológicas en el aula que contribuyan a la labor docente y discente desde un enfoque participativo y comunitario.

Referencias

- Fuentes, C. E. (2023). *Reconfiguración de Entornos Personales de Aprendizaje en Educación Superior*. RED: revista de educación a distancia, 23(71), artíc. 6, 1-16.
- Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense publishers.
- Hernández, F., Jiménez, E., y Sancho, J. M. ^ª, y Correa, J. M. (coords.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Llamedo-Pandiella, G. (2023). Construyendo Bancos de Tiempo con fines educativos desde la Universidad de Oviedo. En Katherine Gajardo y Judith Cáceres-Iglesias (coords.) *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 146-159). Octaedro.
- López-Quiroga, A. y Llamedo-Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. (2024). *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- López-Rodríguez, F., Martínez-García, I. y Llamedo-Pandiella, G. (2023). Análisis comparativo del uso de cartografías didácticas en la enseñanza universitaria. En M. C. Gálvez de la Cuesta, M. C. Gertrudis Casado y B. Ventura-Salom (eds.), *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa* (pp. 677-695). Dykinson.

Análisis comparativo del uso de Cartografías de Aprendizaje en dos universidades españolas

Fermín López-Rodríguez

Departamento de Derecho del Estado y Sociología, Universidad de Málaga

Correspondencia: lopezfermin@uma.es

Introducción

La digitalización que se viene produciendo en los últimos años, sumada al cambio de paradigma en el conjunto del sistema educativo hacia un aprendizaje más activo que fomente la inclusión y diversidad, ha subrayado el importante papel que tiene la innovación educativa. Dicha innovación no consiste únicamente en la incorporación de tecnologías, debe tratar de proporcionar entornos que estimulen la creatividad y el pensamiento crítico entre el alumnado. En este contexto cambiante, las comunidades de aprendizaje (formadas por docentes y estudiantes) enriquecen el proceso educativo a través del intercambio de ideas, experiencias y buenas prácticas, desarrollando soluciones novedosas a problemas comunes e incrementando la motivación hacia los contenidos impartidos en el aula.

La Comunidad Canguro puede considerarse precisamente un caso de buen funcionamiento de comunidad de aprendizaje. Esta red fue creada desde la Universidad de Oviedo en 2019 a partir de la interacción de un colectivo de profesionales de la educación de numerosos campos con inquietudes por mejorar la praxis docente mediante actividades institucionales de innovación educativa (Llamedo Pandiella et al. 2021). Desde entonces, se ha visto impulsada por una nutrida diversidad de perspectivas y colaboración trans e interdisciplinaria, pero también por un enfoque centrado en la mejora continua y el apoyo emocional entre sus miembros, generando un entorno ideal para conseguir aprendizajes significativos (Llamedo Pandiella y García Corte, 2021).

En el marco de esta red, durante los cursos 2022-2023 y 2023-2024 se llevaron a cabo dos proyectos de innovación (EXP-160872, EXP-208639) centrados en el uso de Cartografías de Aprendizaje como instrumento para generar un impacto pedagógico, mediante la utilización de representaciones visuales que ayuden a reflexionar sobre los contenidos impartidos en las asignaturas, reforzar la identidad académica y profundizar en las relaciones entre miembros de un equipo (López-Rodríguez et al. 2023). El uso de esos recursos visuales tiene múltiples ventajas. Entre las más relevantes estarían la posibilidad de adaptar los estilos de aprendizaje para beneficiar aquellos que se nutren en mayor porcentaje de imágenes, y, especialmente, la ayuda en la simplificación de conceptos complejos, permitiendo que los y las estudiantes puedan interpretar contenidos más difíciles de entender a través de texto (López Quiroga y Llamedo Pandiella, 2024). Esta ayuda puede ser todavía más valiosa en aquellas materias en las que se analizan pautas de asociación entre conceptos o entidades que no resultan tan evidentes en formato escrito. Todo el enfoque pedagógico desarrollado a partir del uso

de las Cartografías de Aprendizaje formaría además parte de un proceso aún más amplio e integrado, dentro de los Entornos Personales de Aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013).

Tras lo aprendido en el marco de la reciente pandemia, la literatura reciente que la libertad y autonomía del docente para implementar metodologías activas es beneficioso, fundamentalmente porque permite una mejor adaptación de las experiencias didácticas a cada estudiante e incrementa la flexibilidad ante posibles cambios o necesidades sobrevenidas (Gómez Hurtado et al. 2020). Considerando esta premisa, en los proyectos de Cartografías de Aprendizaje de la Comunidad Canguro se dio la oportunidad a cada docente para vincular esta herramienta a un ámbito específico de acción, aquel que considerara más oportuno. Los resultados que se muestran en esta comunicación se centraron en la aplicación de Cartografías de Aprendizaje para la reflexión sobre los conceptos impartidos en las materias y los procesos de trabajo, pidiendo al alumnado que, además de realizar la experiencia de aprendizaje, reflexionara sobre su utilidad y respondiera a cinco preguntas.

A partir de las respuestas a dos de esas preguntas, centradas en las posibles utilidades para incorporar este recurso a los procesos de aprendizaje (véase la sección de *metodología*), en este capítulo se realiza una comparación de la introducción de Cartografías de Aprendizaje en la enseñanza universitaria en dos grupos de estudiantes que participaron en la Comunidad Canguro. El primer grupo, compuesto por 35 estudiantes que durante el curso 2022-2023 realizaron 11 Cartografías de Aprendizaje en el primer curso de los Grados en ADE, Economía, Contabilidad y Relaciones Laborales de la Universidad de Oviedo, en el marco de la asignatura “Economía de la Empresa” (en grupos de 3 a 4 personas). El segundo grupo, de 55 estudiantes que durante el curso 2023-2024 realizaron 21 Cartografías de primero del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga (en parejas o tríos), en el marco de la asignatura “Sociología de la Educación”.

Realizando un análisis del discurso sobre el uso de las Cartografías de Aprendizaje en el marco de la Comunidad Canguro, los objetivos planteados en este trabajo son tres. En primer lugar, evaluar este recurso didáctico desde una perspectiva complementaria a la satisfacción y otros indicadores cuantitativos, ya realizada en publicaciones previas (López-Rodríguez et al. 2023). En segundo lugar, comprender mejor los significados e interpretaciones que el alumnado participante realiza de ellas. En tercer lugar, conocer las actitudes hacia esa innovación docente en distintos contextos, consiguiendo retroalimentación sobre su posible calibración y adaptación para futuras experiencias.

La estructura empleada es la siguiente. Tras esta motivación y contextualización de las Cartografías de Aprendizaje y la red Canguro, se realizará una descripción de la experiencia educativa en ambas universidades. A continuación, una breve explicación de la metodología utilizada para analizar las percepciones de este recurso desde un enfoque cualitativo. En la sección siguiente se incluyen los resultados más relevantes.

Por último, se concluye con una breve valoración de las Cartografías de Aprendizaje y sus principales ventajas e inconvenientes, así como las similitudes y diferencias más significativas sobre sus usos y aplicaciones potenciales.

Descripción de la experiencia

Las Cartografías de Aprendizaje se utilizaron como instrumento para comprender la utilidad de los contenidos impartidos en las materias. Al detectarse un porcentaje significativo de personas que parecían no sentirse atraídos por algunos de los conceptos impartidos en las dos asignaturas consideradas (Málaga: “Sociología de la Educación”; Oviedo: “Economía de la Empresa”), principalmente por la elevada carga teórica en parte del programa, se trató de motivarles y fomentar su interés por las posibles aplicaciones de esos contenidos en su futuro académico o profesional. El total de alumnos participantes en ambas universidades por sexo aparece recogido en la Tabla 1.

Como puede apreciarse, la mayoría de las personas participantes en ambos grupos son mujeres; aunque esa proporción es mayoritaria en el grupo de 1.º Educación Infantil de la Universidad de Málaga (96%), que en el de 1.º de Economía de la Universidad de Oviedo (66%). Asimismo, los porcentajes de seguimiento sobre matriculación también fueron muy dispares. Mientras que en el alumnado de 1.º de los Grados de ADE, Economía, Contabilidad y Relaciones Laborales de la Universidad de Oviedo participaron 35 personas de 82 inscritas en la evaluación continua (43%); en la Universidad de Málaga ese seguimiento fue de 55 personas sobre un total de 61 inscritas en la asignatura (90%).

Tabla 1. *Estudiantes participantes en las Universidades de Oviedo y Málaga*

Universidad de Málaga (2023/24)		Universidad de Oviedo (2022/23)	
Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
53	2	23	12

Fuente: elaboración propia.

En ambas universidades la actividad se realizó por fases. En una primera, se presentó el proyecto de innovación docente (PID), explicando qué es una Cartografía de Aprendizaje, para qué se utiliza, su procedimiento de elaboración y ofreciendo documentos de ayuda y consulta en campus virtual. En una segunda fase, se asignó tiempo para reflexionar, elegir temas o conceptos vinculados al contenido de las asignaturas, con libertad para que formasen sus equipos de trabajo y resolvieran dudas en clases prácticas. Por último, se les pedía que expusieran el trabajo en el aula y respondieran una serie de preguntas a modo de reflexión; de las cuales se han seleccionado dos para obtener los resultados de este capítulo (véase *metodología*). Como instrucciones específicas, se requirió que reflexionaran sobre los conceptos vistos en la asignatura con el uso de imágenes y minimizando el uso de palabras, dándoles enlaces a bancos de imágenes sobre las que partir. También se dio la opción de que autónomamente desarrollaran sus imágenes de forma manual o, en su defecto,

virtualmente. A modo de ejemplo de las mejores cartografías realizadas, se muestran algunas en la Figura 1.



Figura 1. Cartografías realizadas por el alumnado de la Universidad de Oviedo [izquierda] y de la Universidad de Málaga [centro y derecha] (fuente: elaboración a partir de los materiales cedidos por el alumnado)

Como puede observarse, una parte optó por realizarlas mediante manualidades en que las imágenes fueron creadas de cero, y los conceptos manejados se relacionaron por medio de interacciones que podían desplegarse dentro de esa manualidad (aunque en las imágenes aportadas no se aprecie esa versatilidad en la Cartografía de Aprendizaje). Otra parte optó por utilizar generadores de imágenes o imágenes preseleccionadas para realizar conexiones de ideas y relacionarlas con un tema de la asignatura. Y otra parte de estudiantes (no mostrado en la Figura 1) decidió simplemente unir imágenes a partir de repositorios, darles forma y construir o replicar algunas de las teorías vistas en el aula.

Metodología

Para interpretar las percepciones del alumnado participante, se empleó una metodología cualitativa centrada en el análisis del discurso como principal estrategia para obtener resultados en las dos universidades. El análisis del discurso es una técnica que se centra en examinar las palabras empleadas para responder una serie de preguntas o al hablar sobre un determinado tema; examinando su significado dentro de un contexto social, cultural e individual. Desde esta aproximación, las narrativas de las personas entrevistadas no son meras representaciones de un fenómeno social concreto, sino que dan sentido a las experiencias concretas y estructuran sus experiencias a través del lenguaje. En el contexto de esa experiencia educativa, era importante conocer las valoraciones de las personas participantes sobre las Cartografías de Aprendizaje en el contexto de sus asignaturas, respondiendo a las preguntas: 1) “¿En qué medida te ha ayudado la representación visual realizada a tu estudio o aprendizaje?”, (2) “¿Qué

ventajas o dificultades habéis encontrado para realizar esta actividad con imágenes frente a otros formatos más tradicionales centrados en el uso de texto?”

Tras esa primera fase en la que se identifican las preguntas de investigación, condicionadas por la propia planificación docente de la actividad, el siguiente paso se centró en recopilar los datos para cada uno de los dos grupos de estudiantes. En concreto, tras una breve depuración por errores gramaticales, omisiones, espacios y otra serie de inconsistencias en las respuestas a esas dos preguntas del cuestionario, se procedió a crear dos documentos que recogían las percepciones y palabras empleadas a la hora de hablar sobre las Cartografías de Aprendizaje en el marco de las asignaturas. Posteriormente, se utilizó el software T-LAB para explorar y comprender mejor los textos generados, tratando de codificar los términos más utilizados y realizar un análisis a partir de los patrones más significativos dentro del discurso empleado.

Mediante un análisis léxico, consistente en la normalización del corpus o discurso de ambos grupos (710 palabras en el alumnado de Economía, 4240 caracteres; 2613 palabras en el alumnado de Educación, 16875 caracteres), su lematización y la selección de palabras clave, se realizó un análisis simple de co-ocurrencias. Esta aplicación de T-LAB calcula la relación entre las palabras empleadas dentro de un corpus (o texto generado para cada clase), y mide su uso en contextos elementales de estructuración del discurso; considerando dos dimensiones: la asociación, a partir de índices según la frecuencia de aparición individual y simultánea de términos; y la semejanza, donde se asignan valores a las palabras utilizadas en función del contexto en que se emplean y el significado que se les da. Cuanto más rico y amplio es un texto, mayor número de apariciones de términos se generan, más posibilidades de análisis y, por ende, su fiabilidad. En el análisis de este capítulo, por tanto, deben interpretarse con más cautela los resultados del grupo de Economía de la Universidad de Oviedo; al estar basado en un corpus de menor envergadura y con menor intensidad de términos.

Las evidencias que se mostrarán, aunque han sido elaborados a partir de indicadores descriptivos, proceden de dos tipos de outputs diferentes. Por un lado, los mapas semánticos obtenidos del análisis factorial de correspondencias. A partir de la representación visual, el software empleado permite conocer las relaciones secuenciales entre temas utilizados, facilitando la visualización de patrones en el discurso, y mostrando la distancia y cercanía entre ellos. Por otro lado, la comparación entre parejas clave que, sin utilizar una representación tan gráfica, calcula de forma sencilla el coeficiente de correlación entre los términos más utilizados en un discurso y las demás palabras clave.

Resultados

La Figura 2 muestra los principales términos empleados por el alumnado de la Universidad de Oviedo al hablar de Cartografías de Aprendizaje y su relación con aquellos más citados. Los términos más utilizados al hablar de Cartografías por parte del

alumnado de Economía de la Universidad de Oviedo (que pasaran de cuatro apariciones) fueron “trabajo” (n=12), “concepto” (n=7), “empresa” (n=7), “imaginar” (n=6), “mejor” (n=6), “tipo” (n=5), “imagen” (n=5), “ventaja” (n=5) y “visual” (n=5). Como puede verse en la parte superior de la Figura 2, la Cartografía se interpretó como este alumnado una forma de trabajo de curso, que se asocia principalmente a la búsqueda de tipos (0,60) o ejemplos (0,45); aunque también para fomentar la imaginación (0,41) desde una aproximación visual (0,41). En cuanto a su relación con la interpretación de conceptos (segundo término más utilizado), las Cartografías de Aprendizaje serían entendidas como un recurso que sirve para encontrar mejores (0,62) ejemplos (0,57).

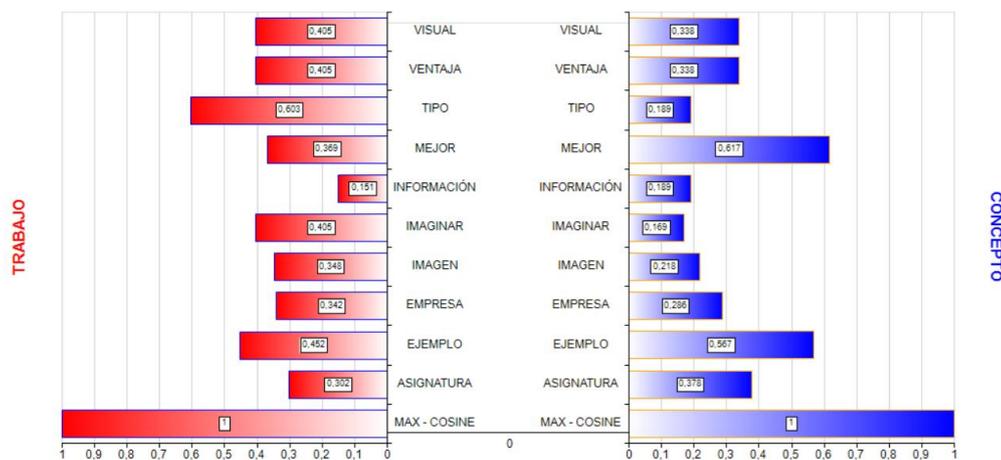


Figura 2. Comparación entre parejas clave de las palabras más utilizadas sobre Cartografías en el alumnado de la Universidad de Oviedo (fuente: elaboración propia)

Cuando se analiza la conexión entre estos términos y los diferentes grupos de palabras que pueden formar según el significado y contexto en que se usan (Figura 3), se detectan dos bloques más fácilmente reconocibles para este alumnado. De color rojo, un conjunto de términos que se refieren al procedimiento didáctico empleado con las Cartografías de Aprendizaje (para realizar trabajos en los que se busca información que se interprete mejor o con más ventajas por imágenes). De color azul, aquellas palabras que se refieren más a su relación con el marco de contenidos de la asignatura (como herramienta para trabajar conceptos mediante la búsqueda de mejores ejemplos). En los otros colores, simplemente aparecen términos que se relacionan con la planificación docente que se le dio al recurso didáctico: para relacionarlo con empresas vistas en la asignatura, desarrollar el aprendizaje visual y fomentar la actitud crítica (mediante la imaginación).

Para la comparación entre palabras clave empleadas por las personas participantes en la Universidad de Málaga (Figura 4), el número de términos utilizado es más rico y variado (69 palabras más frecuentes con un total de 423 apariciones, frente a sólo 12 palabras con 70 apariciones para el grupo de la Universidad de Oviedo). En concreto, seleccionando sólo aquellos que superen las 9 apariciones, las palabras más utilizadas para hablar de este recurso didáctico (aparte de Cartografías, que es la más utilizada con

25 apariciones) son “conceptos” (n=24), “mejor” (n=19), “información” (n=14), “imágenes” (n=13), “manera” (n=12), “aprendizaje” (n=10), “diferentes” (n=10), “ayuda” (n=9) y “niños” (n=9). Los dos términos más utilizados (Cartografías y conceptos) se asociaron principalmente a ayuda (0,47), realizar (0,49), mejor (0,46), atención (0,58), captar (0,46) e imágenes (0,51 en su relación con conceptos y 0,44 en su relación con Cartografías). Por tanto, las Cartografías de Aprendizaje serían vistas como una forma de ayuda más dinámica para aprender conceptos, de forma interactiva, ayudando a captar la atención del alumnado y a realizar conexiones teóricas de mejor manera. En esta visión de las Cartografías de Aprendizaje puede atisbarse un enfoque más integrador; donde éstas se relacionan no sólo con los conceptos vistos en la asignatura (de sociología), sino que se reflexiona con el futuro que tendrán como profesionales de la educación dedicados/as al cuidado y la formación de menores.

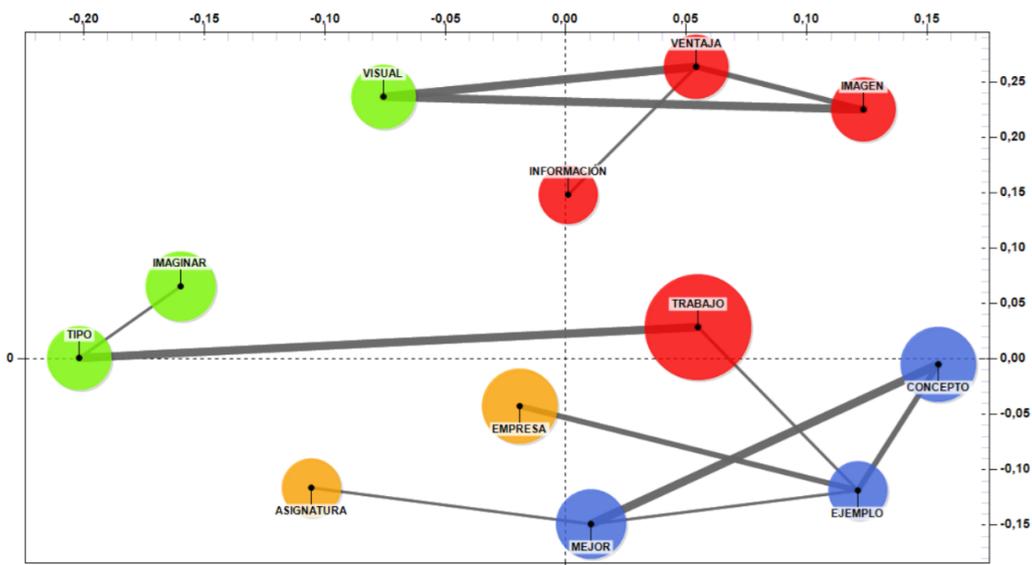


Figura 3. Mapa semántico al hablar de Cartografías en la Universidad de Oviedo (fuente: elaboración propia)

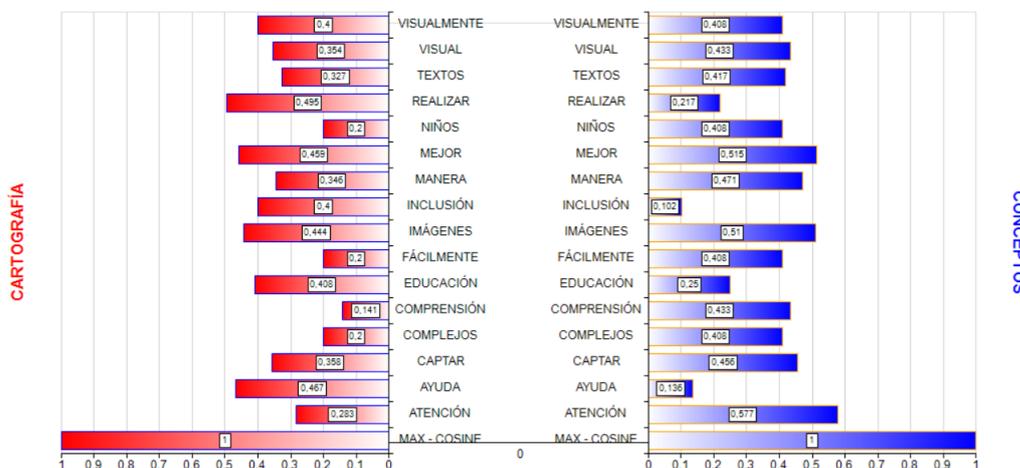


Figura 4. Comparación entre parejas clave de las palabras más utilizadas por alumnado de la Universidad de Málaga (fuente: elaboración propia)

A la hora de establecer bloques de palabras e identificar pautas de asociación entre términos (Figura 5), esta vez se distinguen claramente cuatro clústeres. En primer lugar, de nuevo, un bloque conceptual de color azul, en el que las Cartografías de Aprendizaje se relacionan con ventajas a la hora de entender conceptos y captar ideas mediante imágenes, por medio de la motivación y como una forma de incrementar la atención. En segundo lugar, de color rojo, un bloque que puede caracterizarse como de “procedimental”. En este clúster las Cartografías de Aprendizaje son entendidas dentro de un proceso de mejora del aprendizaje, en el que se fomenta el pensamiento crítico y se trabaja una educación individualizada. En tercer lugar, en color verde aparecen términos que pueden identificar acciones relacionadas con la reflexión o el trabajo actitudinal, como “promover”, “desarrollar”, “comprender”, “socializar” y palabras que indican aproximaciones alternativas al entorno educativo como “aula”, “diferente”, “correcto”, “uso”. Por último, de forma más difícil de delimitar en una agrupación consistente, hay un bloque intermedio de autoubicación, en el que aparecen palabras que refieren a la aplicación y valoración que el alumnado participante hace de las Cartografías como recurso didáctico. En este se mencionan aspectos como la mejor información para reforzar, entender, abordar las dificultades de conocimiento y buscar o encontrar otras fuentes.

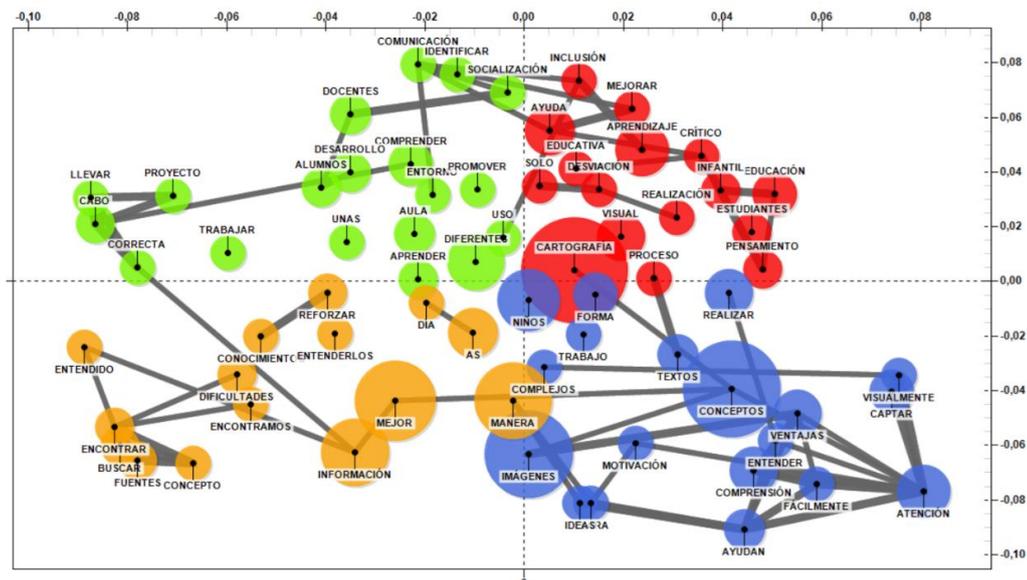


Figura 5. Mapa semántico al hablar de Cartografías de Aprendizaje en la Universidad de Málaga (fuente: elaboración propia)

Conclusiones

Como recurso utilizado por parte de la Comunidad Canguro, el análisis comparativo del uso de Cartografías de Aprendizaje en la Universidad de Oviedo y de Málaga realizado en este capítulo ha revelado una valoración positiva en ambas universidades. Las personas participantes perciben en general mayores ventajas que inconvenientes a la hora de evaluar su potencial didáctico. A nivel general, se han detectado algunos aspectos comunes en la implementación de esta herramienta pedagógica innovadora.

En primer lugar, se destaca su capacidad para fomentar el aprendizaje activo y la reflexión por parte del alumnado. En segundo lugar, su utilización suele asociarse a la comprensión de conceptos o teorías vistas previamente en el aula, aunque con diferentes aplicaciones por universidad. En tercer lugar, también se destaca su potencial como herramienta transversal para introducir en actividades a desarrollar a nivel grupal o en equipo, principalmente a la hora de motivar al alumnado y de ayudarles a buscar ejemplos alternativos para comprender mejor información que puede resultar compleja.

Sin embargo, también se observaron diferencias importantes en los dos grupos de estudio. La primera está en la participación (43% en Oviedo frente al 90% en Málaga), que sugiere la importancia de considerar factores como una buena articulación de incentivos en la evaluación continua para su realización. Otros determinantes contextuales, como la motivación del alumnado por áreas de estudio o la cultura institucional, abren nuevas líneas que explorar en futuros proyectos de innovación docente y en otros posibles análisis del uso de Cartografías de Aprendizaje.

La segunda diferencia se detectó en el propio análisis realizado del discurso. El alumnado de Economía de la Universidad de Oviedo asoció las Cartografías con una especie de “trabajo” que fomenta la imaginación y la visualización de conceptos. Mientras que en el grupo de Educación de la Universidad de Málaga se entienden como un recurso de ayuda en la realización o comprensión de textos educativos, que fomenta el aprendizaje y les hace reflexionar sobre su rol como educadores/as. En ambos casos, la interpretación de los resultados sugiere que la herramienta logró el objetivo de hacer más accesibles y atractivos los contenidos teóricos de la asignatura, pero en el alumnado de Educación el proceso de reflexión sería algo más amplio, abstracto e incorporaría un mayor número de aplicaciones potenciales. En todo caso, parte de esas diferencias radica en la disparidad en el tamaño de las muestras y extensión de los corpus y significados considerados (710 palabras para Oviedo frente a 2613 para Málaga).

La última diferencia reseñable radica en el número de agrupaciones de términos (clúster) en cada grupo y, por tanto, sus potenciales aplicaciones. Mientras que hay dos bloques de aplicación comunes a ambos grupos, ya comentados, a nivel conceptual y procedimental, con términos similares; en el caso del alumnado de educación de la Universidad de Málaga se aprecian dos bloques adicionales. Un bloque que alude al uso reflexivo o actitudinal de las Cartografías de Aprendizaje, reseñando su contribución al proceso socializador y la integración de perspectivas diversas e inclusivas en el aula. Y otro bloque más heterogéneo y difícil de delimitar, en el que se aluden términos referidos a la autopercepción del alumnado con ciertos elementos del aprendizaje. En síntesis, podría concluirse que hay dos líneas generales de valoración. El alumnado de economía percibe este recurso como sustitutivo de otras actividades centradas en búsqueda y síntesis de información en contextos concretos. En el grupo de educación su utilidad percibida sería algo más amplia, como una herramienta de estudio

complementaria que abarca el refuerzo de ciertas competencias transversales, relacionadas con su futuro como docentes y con otras dimensiones en las que destaca el pensamiento crítico.

De cualquier forma, las conclusiones obtenidas en este trabajo deben ser interpretadas con cautela, principalmente por sus limitaciones. El asimétrico y reducido tamaño muestral de los discursos analizados es la más importante. Los estudios realizados en el futuro deberían buscar una mayor homogeneidad en el tamaño de los discursos y perfil de las personas entrevistadas, aunque en este caso el objetivo más inmediato fuera simplemente conocer la percepción que el alumnado tiene de las Cartografías de Aprendizaje como recurso didáctico. Además, también es interesante continuar explorando las diferencias en las tasas de participación en este tipo de actividades, además de sistematizar la variedad observada en el aprovechamiento percibido que se tiene de esta herramienta. Un análisis detallado de variables contextuales que permitan medir mejor el grado de aprendizaje obtenido podría ofrecer lecciones interesantes para mejorar la implementación de las Cartografías en entornos diferentes a los que se han descrito en estos dos grupos participantes en la red Canguro de la Universidad de Oviedo.

Referencias

- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En: Castañeda, L. y Adell, J. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red (11-28). Ediciones Marfil.
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 415–433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Llamedo-Pandiella, G. y García Corte, S. (2021). “Comunidad Canguro”: colaboración y reflexividad en la Universidad del rizoma. En M.^a Aquilina Fueyo Gutiérrez (ed.), *XIII Jornadas de Innovación Docente: Enseñar en tiempos de pandemia. Aprendizajes para la innovación de la docencia en entornos híbridos* (160-175). Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Llamedo-Pandiella, G., González Arias, R., Calvo González, S. y Pérez Díaz, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En O. Buzón García & C. Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Dykinson.
- López-Quiroga, A. y Llamedo-Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. (2024). *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- López Rodríguez, F., Martínez-García, I. y Llamedo-Pandiella, G. (2023). Análisis comparativo del uso de cartografías didácticas en la enseñanza universitaria. En M. C. Gálvez de la Cuesta, M. C. Gertrudis Casado & B. Ventura-Salom (eds.), *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa* (pp. 677-695). Dykinson.

Aplicación de Cartografías de Aprendizaje en asignaturas de Economía financiera: experiencias en el aula y evaluación de resultados

Irma Martínez García

Departamento de Administración de Empresas, Universidad de Oviedo

Correspondencia: martinezirma@uniovi.es

Introducción

En los últimos años, las Cartografías de Aprendizaje han emergido como herramientas valiosas para promover el aprendizaje activo y la reflexión crítica en el aula (López-Quiroga & Llamedo Pandiella, 2024). Estas técnicas visuales permiten a los estudiantes estructurar y conectar conocimientos de forma dinámica, fomentando una comprensión profunda y colaborativa de los contenidos académicos. Dentro de este contexto, la red de innovación docente Comunidad Canguro busca integrar enfoques pedagógicos innovadores en la educación superior, promoviendo metodologías que incentiven la participación y el pensamiento reflexivo en los estudiantes (Llamedo Pandiella et al. 2021).

En el marco de esta Red de Innovación Docente, desde el año 2022 se han implementado las Cartografías de Aprendizaje en asignaturas del área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Oviedo, abordando problemáticas específicas de aprendizaje identificadas previamente en el aula. Durante el primer año, bajo el título *Comunidad Canguro: paisajes académicos y representaciones del aprendizaje*, se aplicaron Cartografías para ayudar a los estudiantes a sintetizar y presentar contenidos de manera más clara y focalizada. En el segundo año, en el contexto del proyecto *Comunidad Canguro: cartografías de los aprendizajes, sus relaciones, sentidos y valores*, se promovió la interconexión entre conceptos financieros y el fortalecimiento de la estructura del aprendizaje a lo largo del currículo académico.

El objetivo de este trabajo es describir la aplicación de Cartografías de Aprendizaje en el proceso de aprendizaje de asignaturas obligatorias del Área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Oviedo y evaluar su impacto y contribución en el desarrollo de habilidades de reflexión, análisis y trabajo colaborativo por parte del alumnado.

Contexto

En el marco de los proyectos desarrollados por la red de innovación docente Comunidad Canguro durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024, se aplicaron las Cartografías de Aprendizaje en asignaturas del Área de Economía Financiera y Contabilidad con el objetivo de contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado abordando dos problemáticas previamente identificadas en el aula.

Experiencias previas en el aula señalan una falta de concreción por parte de los estudiantes a la hora de sintetizar e incorporar en sus exposiciones orales información relevante cuando elaboran trabajos en los que deben abordar, analizar y describir un tema relacionado con las asignaturas de finanzas. Así, en trabajos en los que el alumnado debe estudiar en profundidad, explicar y exponer un caso práctico relacionado con la estructura financiera de las empresas, estos tienden a incorporar demasiada información para contextualizar la empresa o describir aspectos relacionados con otras áreas de empresa en detrimento de contenidos directamente relacionados con el ámbito financiero de la empresa.

Por otro lado, se identifican ciertas deficiencias por parte de los estudiantes a la hora de conectar e interrelacionar los contenidos y conceptos financieros abordados en las diferentes asignaturas del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Cabe señalar que el módulo de finanzas en esta titulación tiene tres asignaturas obligatorias que se imparten de forma continuada en el currículo académico: “Finanzas Empresariales” en el segundo semestre del segundo curso, “Mercados e Instituciones Financieras” en el primer semestre del tercer curso e “Inversiones Financieras” en el segundo semestre del tercer curso. En esta última asignatura, “Inversiones Financieras”, es donde se identifica esta problemática ya que en ella se aplican conceptos y se desarrollan en profundidad aspectos tratados en las asignaturas previas.

La primera problemática identificada se atiende a través de la aplicación de Cartografías de Aprendizaje en el marco del proyecto de innovación docente *Comunidad Canguro: paisajes académicos y representaciones del aprendizaje* desarrollado durante el curso 2022-2023, mientras que en el curso 2023-2024, a través del proyecto *Comunidad Canguro: cartografías de los aprendizajes, sus relaciones, sentidos y valores*, se responde a la segunda. Además, en los dos cursos académicos se complementa la experiencia colaborativa invitando a los estudiantes a reflexionar a través de las Cartografías de Aprendizaje sobre las dificultades en el aprendizaje y la ejecución de las actividades de evaluación propuestas.

Descripción de la experiencia educativa

A continuación, se describe como se estructuraron y se ejecutaron las actividades. Además, se muestran ejemplos de cartografías elaboradas por el alumnado.

En el curso académico 2022-2023 se aplican las Cartografías de Aprendizaje en la asignatura “Dirección Financiera II”, asignatura obligatoria del segundo curso del Grado de Contabilidad y Finanzas, con un único grupo de 53 alumnos matriculados. Se plantea un trabajo en el que equipos de 4 o 5 estudiantes tienen que analizar y describir la estructura de propiedad y el gobierno corporativo de una empresa del IBEX-35. Los estudiantes deben entregar una memoria escrita y elaborar dos Cartografías de Aprendizaje: una sobre el contenido del trabajo (Figura 1) y otra sobre las dificultades en el aprendizaje y la ejecución del trabajo relacionadas con la puesta en práctica de los

contenidos teóricos abordados en la asignatura, la utilización de herramientas de análisis, la presentación de resultados y la organización del trabajo en equipo (Figura 2). Los soportes recomendados para la elaboración y diseño de la cartografía son *PowerPoint* y *Canva*. El trabajo se expone oralmente en el aula y, con el objetivo de favorecer la capacidad de síntesis, las Cartografías de Aprendizaje son el único material de apoyo que los estudiantes pueden utilizar en sus presentaciones. La tarea es obligatoria y forma parte de las actividades de evaluación continua que, de acuerdo con el sistema de evaluación de las asignaturas de la Facultad de Economía y Empresa, representan un 40% de la calificación final de la asignatura, es decir, 4 puntos. El trabajo tiene un peso total en la asignatura de 1 punto distribuido de la siguiente forma: un 30% la memoria escrita (0,3 puntos), un 50% las cartografías (0,25 puntos cada una) y el 20% restante la exposición oral (0,2 puntos).

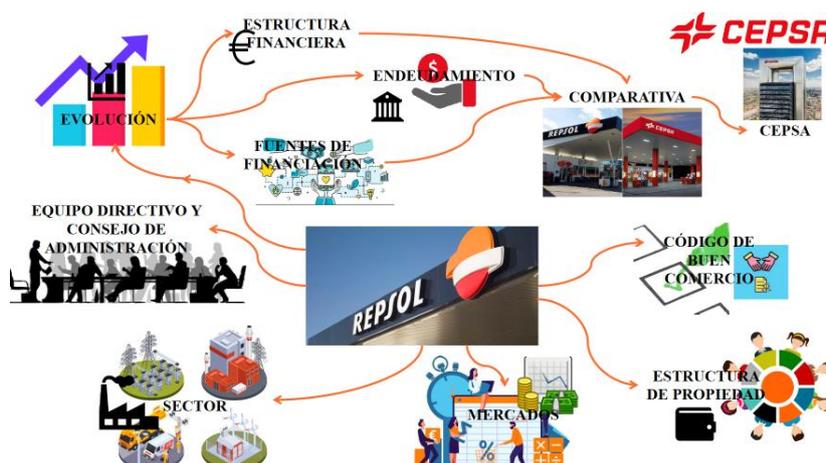


Figura 1. Ejemplo de Cartografía de Aprendizaje sobre el contenido del trabajo (fuente: estudiantes de la asignatura “Dirección Financiera II”).



Figura 2. Ejemplo de Cartografía de Aprendizaje sobre las dificultades en el aprendizaje y la ejecución del trabajo (fuente: estudiantes de la asignatura “Dirección Financiera II”).

En el curso 2023-2024, la asignatura en la que se implementan las Cartografías de Aprendizaje es “Inversiones Financieras”, asignatura obligatoria del tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Se involucra en la actividad a dos

grupos de la asignatura con un total de 81 alumnos matriculados. Si bien en el curso académico anterior, en la asignatura “Dirección Financiera II” se diseñó una actividad específica para aplicar cartografías en el aula, en la asignatura “Inversiones Financieras”, al ser una asignatura con varios grupos y profesores, se planteó un ejercicio complementario a una de las actividades contempladas en la evaluación continua de la asignatura, las cuales son comunes para todos los estudiantes matriculados (189).

El sistema de evaluación continua de la asignatura incluye la elaboración de dos trabajos en grupo con un peso total en la asignatura de 1,5 puntos (0,75 puntos cada trabajo). En estos trabajos, equipos de 4 o 5 estudiantes deben analizar aspectos relacionados con la asignatura, entregar una memoria escrita y realizar una exposición oral de cada uno de los trabajos. Adicionalmente, se les pide que realicen una Cartografía de Aprendizaje en cada uno de los trabajos en grupo, recomendado los programas *PowerPoint* y *Canva* para su diseño y elaboración.

Siguiendo la estela de la metodología aplicada en el curso anterior, durante el desarrollo del primer trabajo en grupo, los estudiantes deben realizar y exponer oralmente una Cartografía sobre las dificultades identificadas en el aprendizaje y la ejecución del trabajo (Figura 3). Con el objetivo de que los estudiantes hagan el ejercicio de conectar los conocimientos adquiridos en las tres asignaturas del módulo de finanzas y reflexionen sobre la relevancia de las finanzas en el ámbito de la empresa y las oportunidades que ofrece en el mundo laboral, se plantea la elaboración de una segunda cartografía a exponer en el aula, complementado el segundo trabajo en grupo (Figura 4). En esta segunda cartografía se aborda la problemática específica identificada en la asignatura *Inversiones Financieras*. La actividad es obligatoria y cada Cartografía tiene un peso de 0,25 puntos en la nota final de cada trabajo (0,75 puntos). En términos globales, la elaboración y exposición oral de las Cartografías de Aprendizaje representan un total de 0,5 puntos de los 4 puntos máximos que pueden obtener los estudiantes mediante la realización las actividades de evaluación continua de la asignatura.



Figura 3. Ejemplo de Cartografía de Aprendizaje sobre las dificultades en el aprendizaje y la ejecución del trabajo (fuente: estudiantes de la asignatura “Inversiones Financieras”).



Figura 4. Ejemplo de Cartografía de Aprendizaje sobre la contextualización de las finanzas en el currículo educativo, la empresa y el ámbito laboral (fuente: estudiantes de la asignatura “Inversiones Financieras”).

Resultados

Las tasas de participación en la actividad por parte de los estudiantes son elevadas (Tabla 1). Las tasas de participación se calculan como el porcentaje de estudiantes que han participado en la elaboración de las Cartografías de Aprendizaje con respecto al número de estudiantes que deben seguir el sistema de evaluación continua de la

asignatura, o lo que es lo mismo, con respecto al número de matriculados que no siguen un sistema de evaluación diferenciada por motivos laborales o por movilidad internacional. En el caso de los estudiantes de la asignatura *Dirección Financiera II*, el número de estudiantes matriculados coincide con el número de estudiantes que deben seguir el sistema de evaluación continua (54) y la tasa de participación es 90,57%. Cabe señalar que los 5 estudiantes que no han participado en la experiencia didáctica que se describe, tampoco han participado en ninguna de las otras actividades contempladas en el sistema de evaluación continua de la asignatura. En la asignatura *Inversiones Financieras*, de los 81 estudiantes matriculados en el curso 2023/2024, 4 estudiantes seguían el sistema de evaluación diferenciada y estaban exentos de realizar las actividades de evaluación continua de la asignatura. Así, el número de potenciales estudiantes que pueden participar en la actividad se reduce a 77, situando la tasa de participación en un 79,22%. Si utilizamos como referencia el número de estudiantes que ha participado en alguna de las actividades de evaluación continua contempladas en la asignatura (70), la ratio de participación se elevaría hasta el 87,14%.

Tabla 1. *Participación en la actividad*

Curso	2022/2023	2023/2024
Asignatura	Dirección Financiera II	Inversiones Financieras
Estudiantes matriculados	53	81
Estudiantes en evaluación continua (EC)	53	77
Estudiantes que han realizado alguna actividad de EC	48	70
Participantes en la actividad	48	61
Tasa de participación (%)	90,57	79,22

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de la experiencia se realizó en ambas ediciones a través de una encuesta cuyo enlace se proporcionó tras la defensa de las Cartografías mediante un código QR. Además, se favorece la respuesta presencial en el aula reservando 10 minutos al final de las sesiones dedicadas a la defensa oral de los trabajos en grupo y las Cartografías de Aprendizaje. La tasa de respuesta a la encuesta se sitúa en el 95,5% en el caso de la asignatura *Dirección Financiera II* con 42 respuestas registradas y en el 90,16% en la asignatura *Inversiones Financieras*, siendo 55 los estudiantes que respondieron al cuestionario (Tabla 2). La valoración general de la experiencia es positiva. En una escala del 1 al 5, los estudiantes otorgan a la actividad una puntuación de 3,81 y 3,98 en el curso 2022/2023 y 2023/2024, respectivamente (Tabla 2).

Tabla 2. *Tasa de respuesta y valoración global de la actividad*

Curso	2022/2023	2023/2024
Asignatura	Dirección Financiera II	Inversiones Financieras
Participantes en la actividad	48	61
Respuestas registradas	42	55
Tasa de respuesta (%)	95,5	90,16
Valoración general	3,81	3,98

Fuente: elaboración propia.

Analizando la distribución de la valoración global de la actividad por parte de los estudiantes (Figura 5), se observan igualmente mejores resultados en la asignatura *Inversiones Financieras*. El porcentaje de estudiantes satisfechos o muy satisfechos es elevado en ambas asignaturas: un 67,7% en *Dirección Financiera II* y un 85,5% en *Inversiones Financieras*. Los resultados señalan que menos de un 10% de los estudiantes de *Dirección Financiera II* y menos de un 2% de los estudiantes de *Inversiones Financieras* no están satisfechos con la actividad.

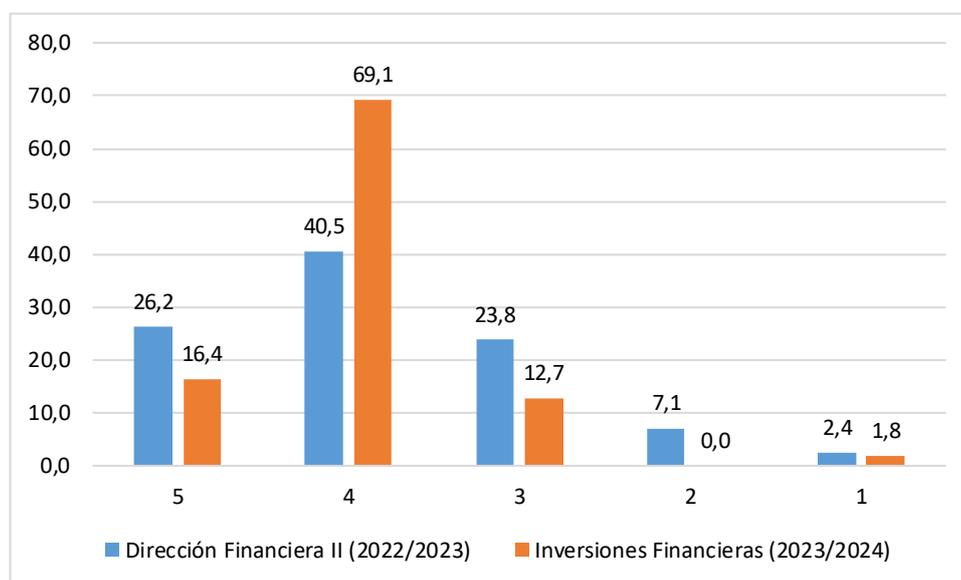


Figura 5. Valoración global de la actividad (fuente: elaboración propia)

Los resultados de la encuesta sobre el impacto de las Cartografías de Aprendizaje en distintos aspectos pedagógicos son positivos (Figura 6). Los estudiantes de ambas asignaturas coinciden en que las Cartografías contribuyen a dinamizar el trabajo en el aula, con puntuaciones muy similares (3,93 en *Dirección Financiera II* y 3,91 en *Inversiones Financieras*). En cuanto a la comprensión de los contenidos, los estudiantes de *Inversiones Financieras* perciben un mayor beneficio (4,04) en comparación con los de *Dirección Financiera II* (3,83).

Además, sobre la función de las Cartografías facilitando la reflexión sobre el trabajo realizado, se obtienen resultados prácticamente idénticos en las dos asignaturas (3,88 en *Dirección Financiera II* y 3,89 en *Inversiones Financieras*), lo que indica que los estudiantes de ambos cursos encuentran útil esta herramienta para analizar su propio aprendizaje. Con relación al desarrollo de la creatividad, los estudiantes de ambas asignaturas consideran que este es el principal beneficio de las Cartografías de Aprendizaje (4 en *Dirección Financiera II* y 4,09 en *Inversiones Financieras*). Los peores resultados se observan en el impacto que las Cartografías han tenido en el interés o motivación de los alumnos por la asignatura. Los estudiantes de *Dirección Financiera II* muestran un nivel de motivación algo más alto (3,57) frente a los de *Inversiones*

Financieras (3,16). Este es el único aspecto en el que se obtiene una puntuación relativamente más elevada en la asignatura *Dirección Financiera II*.

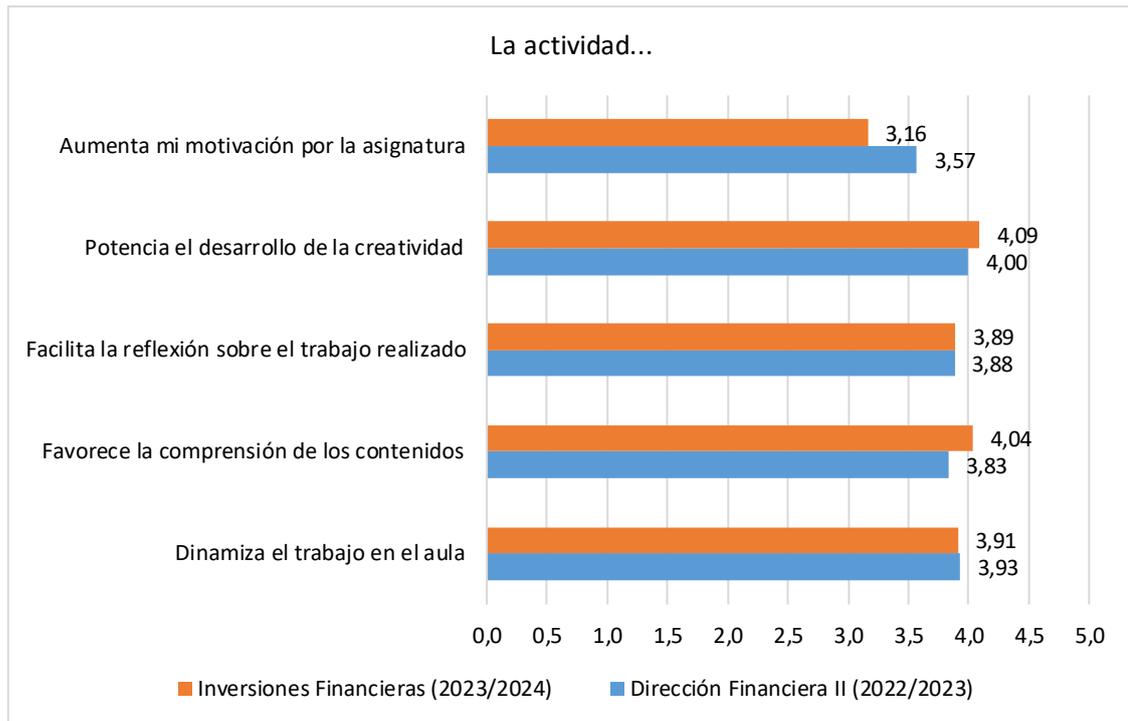


Figura 6. Valoración de los aspectos pedagógicos de la actividad (fuente: elaboración propia)

Finalmente, los estudiantes deben valorar el grado de satisfacción con el trabajo realizado por ellos mismos y por sus compañeros de equipo (Figura 7). El caso de la actividad planteada en el contexto de la asignatura *Dirección Financiera II* durante el curso 2022/2023, se observa que la calificación global de la actividad coincide con la satisfacción con el trabajo de los compañeros de grupo en términos medios (3,81). Por el contrario, los alumnos otorgan una puntuación significativamente superior al trabajo individual (4,21). El grado de satisfacción con la actividad puede verse condicionado por el carácter individualista de los alumnos y las preferencias por el trabajo autónomo y en solitario. Si bien uno de los objetivos de esta experiencia es fomentar el trabajo colaborativo entre iguales y sus dinámicas (López Rodríguez et al. 2023), a la luz de los resultados alcanzados en dicha edición del proyecto, los objetivos se han alcanzado parcialmente. Este aspecto no se observa entre los estudiantes de la asignatura *Inversiones Financieras*, los cuales se muestran igualmente satisfechos con su participación en la actividad (4,11) y con la participación de sus compañeros (4,07). Una potencial explicación es el grado de madurez de los estudiantes y la experiencia adquirida trabajando en equipo en las diferentes asignaturas de sus estudios de grado. Así, los estudiantes que valoran el trabajo de sus compañeros de forma similar al propio son estudiantes de tercer curso, mientras que los estudiantes que muestran una mayor preferencia por el trabajo individual están en segundo curso y, por tanto, en una etapa más temprana de su desarrollo académico.

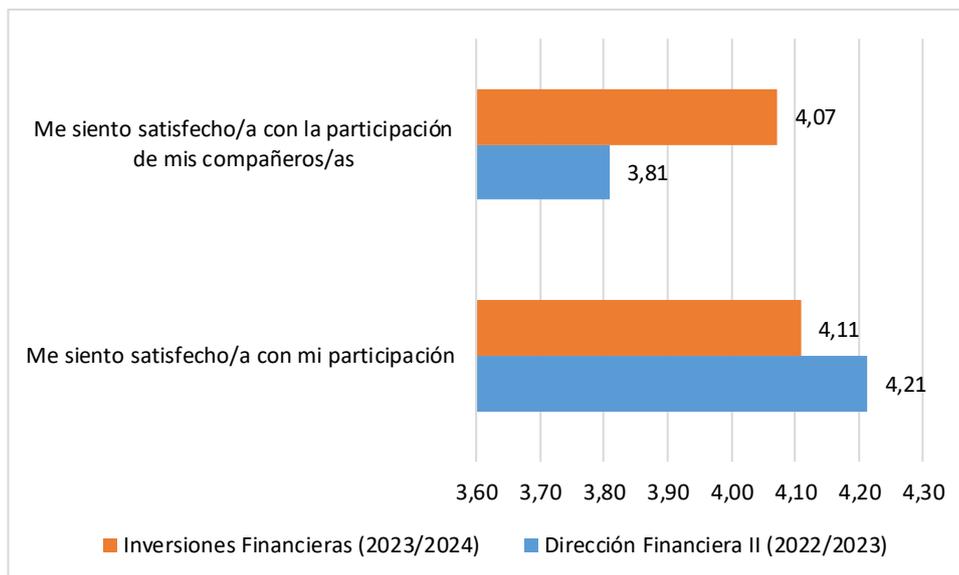


Figura 7. Valoración del trabajo individual y del trabajo en equipo (fuente: elaboración propia)

Se identifican además varios puntos débiles comunes a las dos experiencias didácticas. Por un lado, en ambas ediciones se detecta cierta confusión entre Cartografías de Aprendizaje y esquemas por parte de los estudiantes a la hora de realizar la actividad. Por último, al plantearse el ejercicio como una actividad obligatoria en el marco de la evaluación continua de las asignaturas, no se observa un desempeño global diferente en las asignaturas por el mero hecho de participar en el diseño y defensa las Cartografías de Aprendizaje.

Conclusiones

Las experiencias didácticas desarrolladas en ambos proyectos muestran que las Cartografías, como herramienta de innovación docente, fomentan el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la reflexión de los estudiantes. Además, se observa un efecto aprendizaje también en el equipo docente que desarrolla la actividad, obteniéndose mejores resultados en la segunda edición de la actividad.

Específicamente en el área de Economía Financiera y Contabilidad, la integración de Cartografías de Aprendizaje ha resultado ser una herramienta valiosa para el aprendizaje. Por un lado, las Cartografías han ayudado a los estudiantes a visualizar y comprender las relaciones entre diferentes contenidos y conceptos financieros y han contribuido a un aprendizaje más colaborativo y estructurado. Esta metodología fomenta una comprensión profunda de conceptos financieros complejos, facilitando que los estudiantes construyan un conocimiento más sólido y aplicable. Además, la colaboración en el desarrollo y análisis de las Cartografías ha fortalecido las competencias de trabajo en equipo.

Por último, la facilidad de conexión entre temas que aportan las Cartografías de Aprendizaje ha sido particularmente útil en el contexto de la Economía Financiera. Los estudiantes han logrado establecer vínculos claros entre materias, lo que ha favorecido

una mayor retención del contenido y una comprensión más integrada. Esto ha tenido un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas, lo cual es fundamental en un campo tan dinámico como el financiero. En resumen, el uso de Cartografías de Aprendizaje ha enriquecido la experiencia de aprendizaje al permitir una visión más holística y práctica del contenido académico.

Referencias

- Llamedo-Pandiella, G., González Arias, R., Calvo González, S. & Pérez Díaz, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En O. Buzón García & C. Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Dykinson.
- López-Quiroga, A. & Llamedo-Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. (2024). *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- López Rodríguez, F., Martínez-García, I. & Llamedo-Pandiella, G. (2023). Análisis comparativo del uso de cartografías didácticas en la enseñanza universitaria. En M. C. Gálvez de la Cuesta, M. C. Gertrudis Casado & B. Ventura-Salom (eds.), *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa* (pp. 677-695). Dykinson.

El uso de las Cartografías de Aprendizaje para demostrar la relevancia del Derecho Internacional Público en la etapa más temprana de formación universitaria

Beatriz Vázquez Rodríguez

*Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales,
Universidad de Oviedo*

Correspondencia: vázquezbeatriz@uniovi.es

Introducción

El fomento del estudio y la enseñanza en Derecho Internacional ha sido una constante que se ha venido afirmando desde diferentes foros en las últimas décadas y es que no puede resultar desconocido que, si bien todas las ramas del derecho están permanentemente sometidas a un contexto muy cambiante, no se puede negar que el Derecho Internacional Público evoluciona a una velocidad inusitada que requiere al docente un alto grado de actualización de sus contenidos en tiempos muy reducidos para su adecuada enseñanza en el ámbito universitario.

La importancia en el fomento del estudio y enseñanza de este ámbito material se ha puesto de relieve prácticamente desde la fundación de la Organización de las Naciones Unidas, puesto que la Asamblea General ya invitó a los Estados Miembros en su resolución 176 de 21 de noviembre de 1947, titulada “Enseñanza del derecho internacional” a:

Adoptar las medidas adecuadas para intensificar la enseñanza del derecho internacional en todos sus aspectos, incluso el de su desarrollo y codificación, en las universidades y establecimientos de enseñanza superior que en cada país dependan del Gobierno, o sobre los cuales el Gobierno pueda ejercer alguna influencia, o a organizar esa enseñanza en los casos en que todavía no haya sido establecida (Asamblea General, 1947).

Así, se reconoció la necesidad de prestar asistencia técnica para el fomento de la enseñanza y el estudio que diera lugar una comprensión y difusión más amplia del Derecho Internacional. Con la resolución 2099 (XX), de 20 de diciembre de 1965 decide establecer un programa de asistencia e intercambio en la esfera del derecho internacional cuyo objetivo es estimular y coordinar los programas de Derecho Internacional de los Estados, organizaciones o instituciones, como las propuestas por un nuevo Comité Consultivo y la asistencia directa e intercambio para la formación de especialistas en Derecho Internacional y para el fomento de la enseñanza, el estudio, la difusión y una comprensión más amplia del Derecho Internacional. De esta forma, la Asamblea General creó, como parte de sus órganos subsidiarios —listado entre los Comités de Asesores— el Comité Consultivo de asistencia técnica para fomentar la enseñanza, el estudio, la difusión y una comprensión más amplia del Derecho Internacional.

La labor de esta Organización sobre esta cuestión se intensificó en los años siguientes, fundamentalmente a través de las resoluciones posteriores hasta la fecha bajo el mismo título; en la última resolución del año 2022, sigue apuntando con carácter principal, a que:

Se debe alentar a los Estados, las organizaciones internacionales y regionales, las universidades y las instituciones a que sigan apoyando el Programa de Asistencia y lleven a cabo más actividades para promover la enseñanza, el estudio, la difusión y una comprensión más amplia del derecho internacional, en particular actividades que beneficien especialmente a personas procedentes de países en desarrollo (Asamblea General, 2022).

Obviamente, todos estos esfuerzos en el marco de Naciones Unidas, aunque no solo, también por parte de otras organizaciones internacionales y otro tipo de entidades como el Instituto de Derecho Internacional (Rolín, 1923), han influido muy positivamente en la integración del Derecho Internacional Público en los planes de estudio de la licenciatura/grado en los diferentes Estados.

Con carácter particular, la doctrina española también se ha ocupado de esta cuestión desde hace algunos años. Concretamente, en cuanto a la enseñanza de Derecho Internacional Público en las Universidades, hay que señalar tres hitos fundamentales: las reuniones de profesores de Derecho Internacional en 1963 y 1970, precisamente celebradas en Oviedo. Esta última constituyó la primera reunión de profesores de Derecho Internacional Público y Privado y germen de lo que con el paso del tiempo fue la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales (AEPDIRI) y a la cual ya había asistido el Profesor J. González Campos, un año antes de obtener por unanimidad la plaza de Catedrático de Derecho Internacional Público y Privado de la Universidad de Oviedo (Fernández Rozas; Andrés Sáenz de Santa María 2014, p. 610). Más de una década después tuvieron lugar las VII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales celebradas en Huelva en 1983, dedicadas específicamente a “La enseñanza e investigación del Derecho Internacional y las Relaciones Internacionales”. En esta sesión se llegó a la conclusión de que, con respecto de la materia de Derecho Internacional Público, era necesario entre otras cuestiones:

Sentar la convivencia de conferir los programas de Derecho Internacional Público en el contexto de los programas de la Facultad teniendo en cuenta la utilidad de un enfoque interdisciplinario y la oportunidad de reflejar los variados aspectos de la disciplina -dentro de la justa ponderación entre la formación general y la especialización-, procurando no obstante, que el desarrollo concreto de los contenidos se ajuste a las necesidades reales de la docencia y, orientar[la] en el sentido de un equilibrio entre una enseñanza teórico-científica y una enseñanza que refleje la dimensión práctica y actual de la aplicación de las normas,

concediendo una especial atención a la proyección nacional del Ordenamiento Jurídico Internacional (Castaño García, 1983, p. 563).

Además, en esta sesión también se consideró prioritario propugnar para que en los planes de estudio de las facultades de Derecho “se establezcan dos cursos de Derecho Internacional Público, situándolos en los últimos cursos de Licenciatura dada la conveniencia de que los alumnos tengan conocimiento previo de materias como el Derecho Administrativo o el Derecho Procesal” (Castaño García, 1983, p. 563). A estos aspectos y concretamente a los retos del Derecho Internacional Público en la enseñanza se refirió el Profesor Pueyo Losa al considerar que “la amplitud temática de esa disciplina y la creciente demanda de especialización (profesionalización) e estas materias” suponía “al menos un curso general obligatorio en los planes de estudio” puesto que entendía que aquello:

Constituye un objetivo básico en orden a procurar la formación adecuada del futuro jurista, en tanto los conocimientos básicos de esta materia contribuyen a forjar muy definidamente, sobre todo en los tiempos actuales la cultura jurídica general de que ha de ser portador todo licenciado en Derecho (Pueyo Losa, 1987, p. 309).

Conviene recordar que, históricamente, la incorporación como tal de la asignatura de Derecho Internacional Público en el plan de estudios de la Licenciatura de Derecho en nuestro Estado, se forjó a través del Real Decreto de 2 de septiembre de 1883 (Rayón Ballesteros, 2010, pp. 227-228). Posteriormente con la Ordenación de Estudios de la Facultad de Derecho, según el Decreto de 7 de julio de 1944 y los posteriores de 11 de agosto de 1953 y 14 de septiembre de 1956, se incluye la enseñanza del Derecho Internacional Público en el tercer año del plan de estudios de la Licenciatura, con carácter obligatorio, dedicándole tres horas semanales de docencia (González Campos; Mesa Garrido 1966, p. 126). Finalmente, para hacer frente a la última reforma universitaria hasta la fecha y teniendo en cuenta que la elaboración del Plan de estudios adaptado a Bolonia, esto es el diseño del Grado, corresponde a cada Facultad de Derecho, en la Universidad de Oviedo -de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35 de la LOU- en 2011 el rectorado publicó el plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Graduado o Graduada en Derecho, determinando que, según la estructura, la asignatura de Derecho Internacional Público pasaría a impartirse en el segundo semestre del primer curso del Grado en Derecho. En el caso de la PCEO ADE-Derecho, se impartiría en el primer semestre del segundo curso de la programación mixta.

Contextualización de la problemática

Así, la ubicación de la asignatura de Derecho Internacional Pública en los primeros cursos del grado y PCEO constituye una particularidad con respecto a otros planes de estudios de estas titulaciones en las Universidades Públicas españolas y un reto para el

personal docente adscrito a esta área de conocimiento de Derecho Internacional Público en la Universidad de Oviedo, puesto que, al inicio de estudio de esta asignatura, el alumno solo ha cursado las asignaturas Derecho Romano, Historia del Derecho, Derecho Eclesiástico del Estado, Economía y Contabilidad y Teoría del Derecho, y por tanto no se han tenido en cuenta alguna de las recomendaciones planteadas por los profesores de Derecho Internacional en el marco de las reuniones de la AEPDIRI antes comentadas con respecto de su implantación en los últimos cursos de la titulación.

La falta de conocimientos previos de otras disciplinas de derecho positivo por parte del alumnado hacen a veces complicado que los estudiantes adquieran las competencias comprendidas en la guía docente, como aquellas que se refieren específicamente a la de comprender el objeto específico, el concepto, la evolución, la función, los principios y los caracteres propios del Derecho Internacional Público, con especial referencia a las peculiares necesidades de regulación que plantea la actual Comunidad Internacional o la competencia para comprender la subjetividad internacional, identificar los diversos sujetos y actores de las relaciones internacionales así como para conocer las respectivas competencias que cada uno de los sujetos o también, la competencia para conocer el papel central que ocupa el Estado en el Derecho internacional público como sujeto principal de este ordenamiento, así como su estatuto jurídico y los problemas aparejados a la aparición de nuevos Estados en la esfera internacional. Especialmente difícil se plantea la capacidad para conocer en profundidad las particularidades que presenta el proceso de creación normativa en el Derecho internacional público particularmente en lo que respecta a la inmersión en la costumbre internacional puesto que como ha dicho la profesora P. Andrés Sáenz de Santa María, es “malinterpretada [también por el estudiantado] como un exponente del arcaísmo y del supuesto estadio primitivo que caracterizaría al derecho internacional frente a las manifestaciones de derecho interno” (Andrés Sáenz de Santa María, 2020, p. 130) y que contrasta así con su carácter residual en otras ramas jurídicas; ello supone un esfuerzo pedagógico para el docente de esta Universidad para lograr la óptima comprensión del estudiantado y deshacer así conceptos que no son análogos en el ordenamiento jurídico internacional.

Además, se deben de poner de relieve dos últimos aspectos fundamentales en la enseñanza del Derecho Internacional Público que suponen retos para los docentes adscritos a esta rama de conocimiento: el carácter evolutivo y cambiante de esta materia y las transformaciones que esta materia ha supuesto con respecto de un aprendizaje orientado a la profesionalización y especialización en ámbitos antes reservados a personas con perfil de carácter más político o incluso inexistentes, como puede ser ahora el acceso a una variedad de puestos de trabajo en organizaciones internacionales, entre otras muchas.

Así, con respecto del primero, su contexto cambiante implica “la necesidad de adaptar el Derecho Internacional a la evolución —asimétrica, desigual y con frecuencia contradictoria— de la sociedad internacional” (Abellán Honrubia, 2005, p. 61) que

supone una casi vertiginosa actualización de los temas en tiempo real que se traduce en una necesaria puesta al día constante del contenido y las explicaciones en el aula y, por ende, de los materiales y programa de esta asignatura facilitados al estudiantado. Esta cuestión ya fue advertida por el Profesor J. González Campos en las distintas ediciones de su curso de Derecho Internacional Público elaborado conjuntamente con los profesores L. I. Sánchez Rodríguez y P. Andrés Sáenz de Santa María, donde afirmaba que el proceso de aceleración histórica en curso en la estructura de la sociedad internacional implica que los efectos de los cambios políticos tengan repercusión jurídica y que se traduzcan en modificaciones y actualizaciones constantes en ámbitos como el reconocimiento de Estados, sucesión de Estados o las sanciones internacionales (González Campos; Sánchez Rodríguez; Andrés Sáenz de Santa María, 1992, p. 7). Como prueba de lo anterior, baste con revisar las constantes actualizaciones del contenido de los programas de esta asignatura a la que se han añadido paulatinamente nuevos desarrollos que a priori no eran contemplados, como por ejemplo Derecho Internacional del medio ambiente o el Derecho Internacional Humanitario Sobre la inclusión del DIH en el contenido de la asignatura de Derecho Internacional Público (De Tomás Morales, 2011, p. 431). Esas transformaciones también pueden visualizarse muy claramente en los contenidos de los distintos manuales de esta asignatura que han sido utilizados para su docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo: desde el manual de Derecho Internacional editado por Max Sorensen cuya primera edición en español es de 1973 y que se utilizaban en las lecciones de esta asignatura en la década de los 70, pasando por los ya citados Cursos de Derecho Internacional Público elaborados por el P. J. González Campos, L. I. Sánchez Rodríguez y P. Andrés Sáenz de Santa María, hasta el que en la actualidad es utilizado para las clases teóricas de Derecho Internacional Público, el Sistema de Derecho Internacional Público del 2023, elaborado por la profesora P. Andrés Sáenz de Santa María y el profesor J. A. González Vega, y que ya va por su séptima edición. En síntesis, somos conscientes de que cualquier rama del derecho está sometido a los cambios políticos y sociales, no obstante es una asignatura es especialmente sensible a los cambios, lo que por otra parte tiene también un aspecto muy positivo con respecto de su dinamismo metodológico en las enseñanzas de esta asignatura, como es el hecho de poder incluir en la sesiones prácticas casos actuales que se van sucediendo en el contexto internacional al compás de la explicación de los razonamientos teóricos durante el curso.

Con respecto de la segunda cuestión, no es desconocido que hace algunos años, para los estudiantes de nuestra titulación, el Derecho Internacional no era considerado como una materia que fuera a constituir un elemento central de su futuro profesional, sino más bien un elemento de cultura jurídica general. El Profesor Casanova, con ocasión de las XVIII Jornadas de las Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, precisamente aludía a la necesidad de dedicar mayor esfuerzo “a la proyección del Derecho Internacional Público y nuestro entorno social

más inmediato” y por tanto más allá del ámbito estrictamente universitario, refiriéndose a la profesionalización y especialización al:

Tratar de incidir en la mejora de la aplicación en el Derecho Internacional Público por parte de los jueces y tribunales, en tratar de incrementar el papel del Derecho Internacional Público en las decisiones de los gobernantes y en las actuaciones de los parlamentarios, y por último, en contribuir a su mejor conocimiento por parte de los medios de comunicación (Casanovas & la Rosa, 2000, p. 353).

A nivel formativo, se puede afirmar que hace una década los egresados de nuestra facultad que mostraba interés en cuestiones vinculadas al Derecho Internacional Público no encontraban mucha variedad con respecto a oferta formativa en este ámbito en ciclos superiores, más allá de algún máster que solo podían cursar en el extranjero o alguno otro en España que no tenía una buena oferta de entidades colaboradoras para posteriormente superar los créditos prácticos. Sin embargo, es importante poner de relieve que varios docentes, especialmente catedráticos del área de Derecho Internacional Público de la Universidad de Oviedo, han contagiado el interés de esta rama de conocimiento y de sobra es conocido que han preparado a juristas de reconocido prestigio que han tenido una participación muy significativa en las disciplinas internacionalistas (Pérez Montero, 1975, pp. 119-135), cumpliendo así con lo que se ha dicho de que:

Ahí radica una de las funciones más importantes de la docencia del Derecho internacional público: demostrar y convencer a los estudiantes de que esta es una disciplina cada vez más relevante en la formación de todo jurista y que tomen conciencia de la perspectiva internacional, que les confiere el conocimiento del ordenamiento jurídico internacional, como un elemento imprescindible en el mundo interdependiente (Rey Aneiros, 2011, p. 227).

Descripción de la experiencia educativa

Esta actividad se presentó en el marco de la Comunidad Canguro:

Una comunidad docente de aprendizaje de la Universidad de Oviedo, creada en el año 2019 en el marco de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo. Surge de la interacción de un colectivo de profesionales de numerosos campos del saber con inquietudes por mejorar la praxis docente mediante un incremento de su formación transversal y de su participación en actividades institucionales de innovación educativa (Llamedo Pandiella; González Arias; Calvo González & Pérez Díaz, 2021, p. 1916).

De este modo, el objetivo principal de la actividad fue demostrar y convencer a los estudiantes de la relevancia de esta disciplina en la formación de todo jurista y que los estudiantes del primer curso del grado en derecho tomasen conciencia de la perspectiva y utilidad del Derecho internacional público en la etapa más temprana de formación

universitaria. Como segundo objetivo, se trató de detectar las dificultades de aprendizaje del estudiantado al inicio de su etapa universitaria y analizar las propuestas de mejoras proporcionadas por los propios estudiantes para facilitar el estudio y entendimiento del Derecho Internacional Público en el curso en el que se ubica la asignatura. Para responder a estas cuestiones se les dijo a los estudiantes que lo hicieran a través de Cartografías de Aprendizaje puesto que son:

Una estrategia discursiva de carácter reflexivo que genera un impacto pedagógico, dado que favorece el intercambio dialógico entre iguales e invita a profundizar en la relación entre los miembros de un equipo. Al cartografiar las trayectorias docentes se refuerza una identidad académica colectiva que facilita el mutuo reconocimiento y la búsqueda de retos comunes (López Rodríguez; Martínez-García & Llamedo Pandiella, 2023, p. 679).

La actividad se enmarcó en la asignatura de Derecho Internacional Público, concretamente en el grupo 1ºB del Grado en Derecho del curso 2023/24 y donde el número de matriculados ascendía a un total de 78 estudiantes. No obstante, esta actividad se integró en las actividades de evaluación continua de esta asignatura por lo que participaron los estudiantes adscritos a este sistema de evaluación que fueron 44 alumnos que trabajaron de individual, por parejas o en grupos de tres o más estudiantes. El objetivo de las Cartografías de Aprendizaje era triple: identificar la importancia del estudio de esta asignatura en la formación de todo jurista; identificar las dificultades que están encontrando los estudiantes en su estudio durante el primer curso del grado en Derecho y ofrecer propuestas de mejora con el objetivo de facilitar su estudio y comprensión por el estudiantado del primer año.

Para su defensa y exposición se fijó la fecha del 7 de marzo, coincidiendo con la séptima semana de clases de la asignatura para que tuvieran una experiencia y rodaje significativo en la asignatura para identificar las tres cuestiones arriba planteadas. Los miembros de los distintos grupos defendieron oralmente los contenidos y en todos los casos apoyados por una presentación en *PowerPoint* o *Canva*. Concretamente se formaron: 1 grupo de cuatro alumnos, 5 grupos de tres alumnos, 9 parejas de estudiantes y 7 estudiantes que actuaron de forma individual.

Resultados

En cuanto a las respuestas ofrecidas por el estudiantado, sobre la primera cuestión, la relativa a la Importancia del estudio del Derecho Internacional en la formación de juristas, los estudiantes en sus infografías pusieron de relieve que el estudio del Derecho Internacional se revelaba como un pilar esencial en la formación integral de los juristas, dado su impacto en la vida cotidiana y su interconexión con diversas disciplinas. A través de esta asignatura, los estudiantes consideraron que no solo habían adquirido una mayor culturización, sino que también habían desarrollado un pensamiento crítico que les permitía comprender mejor la complejidad de las relaciones internacionales. Otro de

los aspectos que pusieron de relieve es la relación del Derecho Internacional con otras materias del plan de estudios, lo cual les podía proporcionar una visión holística de cómo estos marcos normativos interactúan. Para estos, las diferencias estructurales y los marcos legales de distintos Estados que se estudian en la asignatura generan un enriquecimiento académico, proporcionando un contexto ampliado sobre temas de actualidad y la realidad internacional, especialmente en el entorno español. Finalmente, algunos también consideraron que la asignatura de Derecho Internacional Público fomentaba una conexión directa con la realidad global, permitiendo a los estudiantes reflexionar y comprender mejor los conflictos internacionales y el papel de las organizaciones que buscan su resolución.

En lo que tiene que ver con la segunda cuestión sobre las dificultades que habían detectado los estudiantes de cursar esta asignatura en el primer curso, en las infografías presentadas en el aula, comentaron que se habían enfrentado a diversas dificultades en el estudio del Derecho Internacional, lo que obstaculizaba su comprensión y adaptación a la materia. Entre los principales desafíos, se destacan el uso de un lenguaje técnico complejo y la falta de una base jurídica sólida que les permita abordar los contenidos de manera efectiva. Esta asignatura es percibida como una de las más extensas y densas del primer año, lo que fue abrumador para muchos estudiantes. Además, algunos estudiantes manifestaron dificultades a la hora de entender ciertos términos y consideran que la teoría y su aplicación práctica no siempre se alinean. Esta desconexión entre teoría y realidad se torna evidente al comparar el contenido del curso con situaciones actuales que involucran conflictos internacionales y las respuestas de los Estados, las cuales a menudo parecen incoherentes o ineficaces en la práctica. Otros aspectos mencionados incluyen la complejidad conceptual inherente al Derecho Internacional, la diversidad de fuentes legales que lo componen y la dificultad en la interpretación y aplicabilidad de las normas internacionales, todo lo cual se ve agravado por la falta de una base previa en el ámbito jurídico.

Finalmente, en cuanto a las propuestas de mejora para facilitar el estudio y facilitar la comprensión del Derecho Internacional Público, los estudiantes sugieren varias medidas que podrían implementarse en el curso. Entre ellas se incluye la creación de un glosario de términos jurídicos que permita a los alumnos familiarizarse con el léxico técnico de manera accesible. Se plantea también la opción de cursar la asignatura en un año posterior del grado, en el que los estudiantes podrían contar con una base académica más sólida. Otra recomendación fue la de simplificar el contenido abordado en clase, enfocándose en una menor cantidad de materia, pero con una profundización adecuada y de calidad en los temas tratados. En relación con las prácticas, se sugirió que se implementase una metodología que vincule mejor la teoría con la práctica, evitando que estas actividades se conviertan únicamente en resúmenes de sentencias o artículos normativos. Adicionalmente, se podrían ofrecer ejemplos prácticos y ejercicios claros desde las primeras clases para facilitar la asimilación de los conceptos teóricos. Por

último, los estudiantes propusieron reducir la cantidad de prácticas requeridas, permitiendo así un mayor tiempo de estudio y preparación para el examen final e implementando un mayor número de herramientas interactivas como debates, simulaciones y dinámicas de Kahoot, que contribuirían a asegurar un aprendizaje más dinámico y significativo.



Figura 1: Ejemplo de Cartografía presentada en el aula.

La importancia del derecho internacional Público

¿El por qué de la asignatura?

El derecho internacional público es el ordenamiento jurídico de la sociedad internacional, en la cual estamos presentes TODOS, es decir, se trata de un ámbito que afecta a todas las personas del mundo y al que no podemos estar ajenos.

Como es lógico, si para un ciudadano que no curse esta carrera le es importante tener en cuenta la existencia de este derecho ya que esta a la orden del día de todo lo que ocurre a nuestro alrededor, conflictos internacionales, decisiones que afectan a los países, tratados que conceden derechos, etc, para un estudiante de derecho es obvio que dentro del plan de estudios debe aparecer una asignatura en la que se estudie el derecho en relación con el ámbito internacional, y no solo por la importancia de cara a la posible especialización del alumnado en esta materia, sino por que es básico para conocer como funciona el mundo, a que nos enfrentamos y cuales son las vías de solución que existen, se podría decir, que es una asignatura muy rica en conocimientos, pero además de cultura general, que enriquece a quien la estudia en todos los niveles.

¿En que curso debería cursarse?

opinión personal

Sinceramente, creo que esta asignatura debería estar en tercero de carrera, básicamente porque necesita de un entendimiento superior a otras asignaturas previas. Esto es debido al tipo de conceptos que se manejan y a que cursarla en el primer curso puede ser un poco contraproducente.

Puntos negativos

La asignatura de derecho internacional no es una asignatura para todo el mundo, y además su estudio sería más adecuado si fuera una asignatura anual, ya que se tratarían los temas más adecuadamente, algo realmente importante, ya que se estudian ciertos aspectos que sirven de base para otras asignaturas, como por ejemplo, derecho internacional público.

dificultades que se plantean

El alumnado que estudia derecho es muy diverso, y no todo el mundo tiene las mismas inquietudes, por lo tanto, siempre va ser un plus en esta asignatura que la persona que la curse tenga una cultura o un conocimiento o interés acerca de lo que ocurre en el mundo y tenga ciertas ideas sobre temas de diversa índole que se van a tratar y que convivimos con ellos todos los días y que para formarse como jurista son necesarios.

Puntos a favor

En esta universidad la asignatura tiene lugar en el primer curso, aunque no sea lo más acertado, puede tener sus beneficios. En primer lugar el alumno adquiere un conocimiento en una rama del derecho mucho más amplia que las demás, que cambia la perspectiva total de estudio respecto a las demás asignaturas de ese curso y cuya materia es necesaria para entender ciertos problemas que se le van a plantear posteriormente en otras asignaturas.

Además invita al alumno recién llegado a ver un ámbito del derecho que a lo mejor no es tan conocido o no se le da importancia, pero que es lo que regula temas tan relevantes como los derechos humanos o el comercio internacional, ya que a lo mejor da una visión nueva aquellos alumnos que estaban indecisos con la elección de la carrera y esta rama puede encajarles mejor.

materias que regula:

- La explotación de bienes comunes internacionales como las aguas y el medio ambiente, el uso del espacio ultraterrestre, las comunicaciones mundiales y el comercio internacional.
- La protección de los derechos humanos.
- Conflictos de nacionalidad.
- Estatus de refugiados y migrantes.
- Desarme nuclear y de otro tipo de armamento.

Figura 2: Ejemplo de Cartografía presentada en el aula.

Evaluación de la experiencia

La evaluación se realizó a partir de una encuesta cuyo enlace se proporcionó a través del campus virtual de la asignatura, en la tarea creada a tal efecto (apartado proyecto de innovación docente). Los estudiantes tenían que cumplimentar la encuesta una vez finalizada la actividad en el aula y el enlace estaría disponible durante el mismo periodo de tiempo en que se les permitió subir las infografías al campus virtual a través de la herramienta tarea.

Contestaron a la encuesta la totalidad de estudiantes 44 (32 mujeres, 11 hombres y 1 respuesta en la que prefería no indicar género) lo que supone una tasa de respuesta del 100%. La evaluación de actividad es positiva.

Tabla 1. *Participantes en la encuesta por género*

Mujeres	Hombres	Prefiero no decirlo	TOTAL
32	11	1	44

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes en una escala de 1 a 5, le otorgan una puntuación de 4,16 puntos (en general se sienten satisfechos con la actividad). Un 50% de los estudiantes están satisfechos con la actividad (puntuación 4) y un 36% muy satisfechos con la actividad (puntuación 5). Tan solo un 7% no está satisfecho con la actividad (puntuación 2) y un 7% son indiferentes (puntuación 3).

La participación fue del 100%, aunque condicionada por el planteamiento obligatorio de la actividad. La evaluación de actividad es positiva. Los estudiantes en una escala de 1 a 5 le otorgan una puntuación de 4,16 puntos. Más de un 86% de los estudiantes manifiestan estar satisfechos o muy satisfechos con la actividad. Ningún estudiante manifiesta no estar nada satisfecho con la actividad y solo 3 manifiestan no estar satisfechos lo que representa un 7% de participantes. Otro 7% es indiferente.

Con una puntuación superior a los 4 puntos (escala 1 a 5), los estudiantes consideran que la actividad dinamiza el trabajo en el aula (4,27), favorece el aprendizaje colaborativo (4,22), ayuda a comprender el trabajo realizado (4,29), facilita la reflexión sobre el sentido de lo que se estudia (4,15), ayuda a reforzar la competencia comunicativa (4,38) y contribuye a mejorar la claridad expositiva (4,47).

Tabla 2. *Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Dinamiza el trabajo en el aula]*

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	2	0	2
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	1	0	1
4. De acuerdo	5	19	0	24
5. Muy de acuerdo	6	10	1	17
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Favorece el aprendizaje colaborativo]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	1	0	1
2. En desacuerdo	0	0	0	0
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3	0	4
4. De acuerdo	7	15	0	22
5. Muy de acuerdo	3	13	1	17
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Ayuda a comprender el trabajo realizado]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	0	0	0
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2	0	3
4. De acuerdo	5	19	1	25
5. Muy de acuerdo	5	11	0	16
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Facilita la reflexión sobre el sentido de lo que se estudia]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	1	0	1
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	6	0	8
4. De acuerdo	4	13	1	18
5. Muy de acuerdo	5	12	0	17
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Ayuda a reforzar la competencia comunicativa]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	0	0	0
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	2	0	2
4. De acuerdo	6	17	0	23
5. Muy de acuerdo	5	13	1	19
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Contribuye a mejorar la claridad expositiva]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	0	0	0
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	3	0	3
4. De acuerdo	5	12	0	17
5. Muy de acuerdo	6	17	1	24
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Además, ninguno de los otros aspectos evaluados ha obtenido una puntuación inferior a 3 puntos en escala 1 a 5: Permite descubrir nuevos modos de aprender (3,95) y aumenta la motivación por la asignatura (3,77).

Tabla 8. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Permite descubrir nuevos modos de aprender]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	1	0	1
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	7	0	10
4. De acuerdo	5	18	0	23
5. Muy de acuerdo	3	6	1	10
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Aumenta la motivación por la asignatura]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	2	0	2
2. En desacuerdo	0	1	0	1
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	10	0	11
4. De acuerdo	7	13	1	21
5. Muy de acuerdo	3	6	0	9
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [En general, me siento satisfecho/a con esta actividad]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	0	0	0
2. En desacuerdo	0	3	0	3
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	3	0	3
4. De acuerdo	8	14	0	22
5. Muy de acuerdo	3	12	1	16
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

El aspecto con el que los estudiantes están menos de acuerdo es con la afirmación de que la actividad estimula el desarrollo de la creatividad (3,63).

Tabla 11. Indica del 1 al 5 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la actividad de representación visual [Estimula el desarrollo de la creatividad]

	Hombres	Mujeres	Prefiero no decirlo	TOTAL
1. Muy en desacuerdo	0	2	0	2
2. En desacuerdo	0	2	0	2
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9	0	12
4. De acuerdo	7	15	0	22
5. Muy de acuerdo	1	4	1	6
TOTAL	11	32	1	44

Fuente: elaboración propia

Como deficiencias de la actividad, se ha detectado cierta confusión por parte de los estudiantes a la hora de realizar la actividad entre Cartografías de Aprendizaje y esquemas. También ha existido cierta descompensación de los contenidos de las infografías por la configuración de los diferentes equipos. Sería más objetivo, crear grupos con idéntico número de componentes.

Conclusiones

A partir del análisis de esta actividad sobre el uso de Cartografías de Aprendizaje en la enseñanza del Derecho Internacional Público en la Universidad de Oviedo, se pueden extraer diversas conclusiones. En primer lugar, se destaca la relevancia de esta materia en la formación integral de los juristas, ya que proporciona una perspectiva crítica y global de las interrelaciones internacionales, favoreciendo una comprensión profunda de los derechos humanos y los conflictos globales. La inclusión temprana del Derecho Internacional Público en el currículo universitario busca fomentar esta conciencia crítica desde la etapa universitaria más temprana.

A pesar de su relevancia, los estudiantes enfrentan importantes desafíos al cursar esta asignatura durante el primer curso del grado en Derecho. La falta de conocimientos previos en otras disciplinas del derecho dificulta la asimilación de conceptos técnicos y normativos, lo que hace necesaria una metodología diferenciada que considere su perfil académico inicial. Los estudiantes proponen diversas estrategias para mejorar su comprensión, como la creación de glosarios, la simplificación del contenido y un enfoque práctico que conecte teoría con la experiencia real, reflejando la urgencia de adaptar la enseñanza a sus competencias y necesidades.

Además, la implementación de Cartografías de Aprendizaje demuestra ser eficaz en la promoción del aprendizaje colaborativo, facilitando no solo la comprensión de los contenidos, sino también mejorando la comunicación y claridad en la exposición de los estudiantes, propiciando la reflexión y el trabajo en grupo. Esta experiencia educativa ha sido evaluada positivamente, con los estudiantes reconociendo el impacto de la

actividad en su motivación y aprendizaje, resaltando el dinamismo que introduce en la enseñanza del Derecho Internacional Público. La alta satisfacción general sugiere que metodologías activas, como las Cartografías de Aprendizaje, son relevantes en la educación universitaria actual y necesarios para responder a los desafíos actuales del contexto educativo y global.

Referencias

Resoluciones de la Asamblea General

- A/RES/176(II), 21 de noviembre de 1947, Enseñanza de derecho internacional.
- A/RES/2099 (XX), 20 de diciembre de 1965, Asistencia técnica para fomentar la enseñanza, el estudio, la difusión y una comprensión más amplia del derecho internacional.
- A/RES/77/102, 19 de diciembre de 2022, Programa de Asistencia de las Naciones Unidas para la Enseñanza, el Estudio, la Difusión y una Comprensión Más Amplia del Derecho Internacional.

Bibliográficas:

- Andrés Sáenz de Santa María, P., González Vega, J. (2023). *Sistema de Derecho Internacional Público*, Civitas, Madrid, 7 ed.
- Abellán Honrubia, V. (2005). "Sobre el método y los conceptos en Derecho Internacional Público", en: *Soberanía del Estado y Derecho Internacional. Homenaje al Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo*, Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones: Universidad de Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla: Universidad de Málaga (UMA), Vol. I.
- Casanovas y La Rosa, O. (2000). "La enseñanza del Derecho Internacional Público: su organización actual en las universidades españolas", en XVIII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, 1999, Madrid.
- Castaño García, I. (1983). "Enseñanza e investigación del Derecho Internacional y las Relaciones Internacionales. VII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales", *Revista de Estudios Internacionales*, N.º 4.
- De Tomás Morales, S. (2011). "La necesaria formación de los juristas en Derecho Internacional Público", *Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales ICADE*, N.º 83-84.
- Fernández Rozas, J. C., Andrés Sáenz de Santa María, P. (2014). "La aportación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo al progreso del Derecho Internacional", *Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo (1608-2008)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo.
- González Campos, J. D., y Mesa Garrido, R. (1966). "La enseñanza del Derecho Internacional en España (1964-1966)", *Revista Española de Derecho Internacional*, Vol. XIX, N.º 2.
- González Campos, J. D., Sánchez Rodríguez L. I., Andrés Sáenz de Santa María, P. (1992). *Curso de Derecho Internacional Público*, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Derecho, Servicio de Publicaciones, Madrid, 5ª ed.

- Llamedo Pandiella, G., González Arias, R., Calvo González, S. y Pérez Díaz R. (2021). “Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido”, en O. Buzón García & C. Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*, Dykinson, Madrid.
- López Rodríguez, F., Martínez-García, I., Llamedo Pandiella, G. (2023). “Análisis comparativo del uso de cartografías didácticas en la enseñanza universitaria”, en: M. C. Gálvez de la Cuesta, M. C. Gertrudis Casado & B. Ventura-Salom (eds.), *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa*, Dykinson, Madrid.
- Pérez Montero, J. (1975). “Internacionalistas Asturianos”, Libro del bicentenario del Ilustre Colegio de Abogados de Oviedo, Oviedo.
- Pueyo Losa J. A. (1987). “Reflexiones sobre la enseñanza del derecho internacional público”, *Anuario de la Facultad de Derecho*, N.º 5.
- Rayón Ballesteros, M. C. (2010). “Aproximación a la historia de la enseñanza del Derecho en nuestro país”, *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLIII.
- Rey Aneiros, A. (2011). “El Derecho Internacional Público ante el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, N.º 15.
- Rolin, A. (1923). *Les origines de l'Institut de droit international, 1873-1923. Souvenirs d'un témoin*, disponible en: <https://www.idi-iil.org/app/uploads/2018/04/Les-origines-de-lInstitut-de-Droit-international-Souvenirs-dun-t%C3%A9moin-par-le-Baron-Alb%C3%A9ric-Rolin-1873-1923.pdf>
- Tomás Ortiz de la Torre, J. A. (1988). “Anotaciones bibliográficas para la historia del pensamiento iusinternacional de los asturianos”, *Liber amicorum: colección de estudios jurídicos en homenaje al Prof. Dr. José Pérez Montero*, vol. 3, Servicio de Publicaciones de la Universidad, Oviedo.

Implementación de las representaciones cartográficas como método de estudio de la Anatomía Topográfica

Ana María Sánchez Sánchez

Dpto. Morfología y Biología Celular, Universidad de Oviedo

Correspondencia: sanchezmaria@uniovi.es

Introducción

La presente comunicación ha sido llevada a cabo dentro de las jornadas de innovación *El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente*, organizada en el marco de la red de innovación educativa Comunidad Canguro y celebrada el 18 de noviembre de 2024 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.

La comunidad canguro comenzó a construirse gracias a la red de contactos que pudimos generar tras la asistencia a los cursos de formación transversal que el Instituto de Investigación e Innovación Educativa (INIE) y, por ende, la Universidad de Oviedo oferta para los profesores, y también estudiantes de doctorado, de nueva incorporación. Por ello en el año 2019 comenzamos con la realización de un primer proyecto de innovación educativa titulado: *Comunidad Canguro, un salto en la calidad universitaria: dando voz al silencio mediante una práctica docente rizomática y reflexiva* (PINN-19-A-045)(Flores & Porta, 2018; Orsi et al., 2020). Este proyecto combinó dos estrategias metodológicas: narrativa y aprendizaje colaborativo, con acciones orientadas a la observación y análisis de cuatro ámbitos: aulas, tutorías, departamento e instalaciones. Individualmente, cada docente recogió en su Carpeta Docente un ejercicio de autoconocimiento semiestructurado y una reflexión libre sobre el curso, mientras que el estudiantado respondió a tres cuestionarios relacionados con las instalaciones de su facultad y la labor de su docente en el aula y en la tutoría. A nivel grupal también se desarrolló un trabajo colaborativo en red: se efectuaron visitas entre pares de docentes en sus sedes de trabajo, en dos modalidades: visita “macro”, orientada a conocer la facultad y el departamento del docente anfitrión, y visita “micro”, concentrada en su docencia y tutorización en el aula y en el área personal de trabajo. En ellas, se involucró al estudiantado mediante entrevistas semiestructuradas. Además, el trabajo colaborativo de grupo se completó con asambleas del profesorado para compartir materiales, impresiones y decisiones en torno a su experiencia personal y colectiva. Así, tanto el estudiantado y como el profesorado valoraron la complejidad que les rodea y que les afecta. Con este inicio de comunidad compartimos buenas prácticas, anécdotas, dificultades, logros, preocupaciones y necesidades entre todos los miembros del equipo que nos ayudan a mejorar nuestras prácticas docentes (Llamedo Pandiella & García Corte, 2021).

Teniendo en cuenta el éxito de la observación entre pares de esta primera fase del Proyecto, decidimos mantener estas actividades en el siguiente curso académico como complementos al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexividad, el descubrimiento y el intercambio de experiencias relevantes. Sin embargo, ante la necesidad de seguir afrontando preocupaciones comunes, se implementaron acciones de colaboración concentradas en el aprendizaje dialógico y en la interacción digital entre las personas, con el objetivo de acortar distancias y de estrechar las relaciones en un momento en el que han emergido las barreras físicas (pandemia COVID-19). Realizamos debates sobre su opinión de la docencia virtual, si esta favorece o dificulta el aprendizaje, cómo se sentían en ese “aislamiento social” al que nos vimos abocados o en qué medida los profesores supimos tomar las riendas de esta nueva forma de enseñanza, utilizando todos los recursos que estaban a nuestra disposición para hacer la comunicación más fácil y llevadera y también para transmitir los conocimientos como lo haríamos en una presencial (Vallejos Salazar et al., 2021). Esta temática fue abordada en el proyecto denominado: *Comunidad Canguro ante el salto a la universidad digital: interacciones humanas, silencios tecnológicos y diálogos reflexivos* (PINN-20-B-007).

Esta última experiencia nos llevó a tratar de implementar estrategias destinadas a ofrecer respuestas eficaces y a intentar prevenir el riesgo de burnout (*Comunidad Canguro ante el burnout: ayuda entre iguales y estrategias de bienestar compartidas*. EXP-00134226). Considerando el desgaste emocional transmitido por el estudiantado y el profesorado, derivado de los esfuerzos de adaptación a la situación de pandemia, apostamos por una metodología basada en la ayuda entre iguales, confiando en el diseño e incorporación de Bancos de Tiempo Educativos. Sus beneficios en el alumnado podrían ser muy numerosos: ayudan a crear unas relaciones personales fluidas, un trato cercano, promueven la ayuda y la valoración del trabajo ajeno, potencian la seguridad en ellos mismos y mejoran la autoestima y el autoconcepto entre otros aspectos (Moral-Espín, 2013; Pujol & Cacho, 2013). Los alumnos de segundo curso del Grado en Medicina matriculados en la asignatura “Morfología, Estructura y Función de los Aparatos Circulatorios, Respiratorio, Sangre y Órganos Linfoides” participaron en este proyecto cediendo parte de su tiempo de estudio de la docencia práctica a sus compañeros, ayudándoles en determinados aspectos que ellos pudiesen dominar mejor y después obtenían esa misma ayuda de otros compañeros que pudiesen ayudar en tareas concretas a ese primer estudiante, en el mismo sentido que funcionaría un “trueque”. Así establecimos relación de compañerismo entre ellos, que se basó en la confianza mutua y en el compromiso común de generar una economía basada en el tiempo que se intercambia entre las personas que lo componen (Llamedo Pandiella, G, 2023).

Continuando en esta línea de trabajando y manteniendo la relación de compañerismo a la hora de trabajar las asignaturas, emprendimos el proyecto: *Comunidad Canguro: paisajes académicos y representaciones del aprendizaje* (EXP-160872), orientado a fomentar un paisaje académico de reflexividad, diálogo y

colaboración transdisciplinaria, entendiendo que una cultura profesional basada en la empatía, el acompañamiento y el intercambio enriquecen la experiencia educativa y favorecen el bienestar académico. Implicamos de nuevo a los estudiantes de 2º curso del Grado en Medicina, pero en este caso, a aquellos matriculados en la asignatura de “Anatomía Topográfica”. De forma que comenzaron trabajando en grupos de 10-15 personas, estudiando un tema concreto de la materia por su cuenta y desgranándolo hasta el punto de poder elaborar entre todos 5 preguntas con base suficiente para poder ser utilizadas en un examen teórico. Tras este primer acercamiento a la materia, otros dos grupos del mismo número de personas realizaron el mismo trabajo que ellos y posteriormente las 30-45 personas tuvieron que razonar y deliberar en conjunto sobre el contenido de dichas preguntas, de forma que al profesor sólo se le trasladan 5 preguntas por cada bloque de materia (5 bloques: 25 preguntas). Al finalizar esta tarea se realizó una representación gráfica (Figura 1) del proceso además de valorar su utilidad para la preparación de las pruebas prácticas de la materia. Al mismo tiempo, seguimos utilizando la metodología de los Bancos de Tiempo Educativos implementada en el proyecto previo y valorada muy positivamente por los estudiantes. Se realizó una comparación de calificaciones prácticas del bloque que prepararon ellos las preguntas, con respecto al resto de bloques donde hicieron el estudio “normal” de la materia sin la presión añadida de elaborar las preguntas y claramente los resultados fueron más favorecedores en el bloque que ellos realizan el estudio autónomo y la elaboración de las preguntas.



Figura 1. Representación gráfica realizada por los estudiantes del Grado en Medicina que participaron en el proyecto con referencia EXP-160872.

Toda la metodología y el trabajo realizado y descrito en las líneas anteriores por la Comunidad Canguro, nos llevó a la implementación de otra metodología docente muy innovadora, relacionada con las representaciones cartográficas educativas y que

englobamos dentro del proyecto: *Comunidad Canguro: Cartografías de los Aprendizajes, sus relaciones, sentidos y valores* (EXP-208639).

Descripción de la experiencia educativa

Las herramientas educativas del siglo XXI requieren que los docentes se actualicen continuamente en sus prácticas pedagógicas, con el fin de motivar a los estudiantes y fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea dinámico, estimulante y equilibrado. De esta forma, las Cartografías de Aprendizaje, nacen como una opción de innovación y actualización al aplicarse en el ámbito docente, contribuyendo a mejorar tanto el ambiente en las aulas como la formación integral de los estudiantes (Barragán Giraldo & Amador Baquiro, 2014; Hernández et al., 2020).

Este enfoque impulsa una reflexión colectiva en el proceso de investigación educativa, en el que los docentes y estudiantes deben colaborar activamente, trabajando en diversas áreas del conocimiento y llegando a un entendimiento sobre la extensión de las funciones de cada una de las partes. Es decir, dónde acabarán los deberes del profesorado y comenzarán los del estudiantado, aunque, como es lógico, siempre deben sentir el apoyo y respaldo de los responsables de las materias. Para ello, se debe realizar una investigación previa que implique una organización exacta de la actividad, el establecimiento de conexiones humanas entre compañeros y sobre todo una coordinación de los esfuerzos para evitar la fatiga o sobreesfuerzo.

Según diversos autores, las Cartografías de Aprendizaje se presentan como una metodología pedagógica que facilita la interpretación y reconfiguración del contexto educativo. Esta metodología permite a los docentes y estudiantado identificar, a través del mapeo, todos los indicadores clave, fomentando la participación y reflexión colectiva (Arce et al., 2017; Barragán & Aberasturi-Apr aiz, 2019).

Por todo ello, implementamos el uso de las Cartografías de Aprendizaje en el aula de la asignatura de Anatomía Topográfica. Esta asignatura se lleva a cabo en el segundo semestre del segundo curso del Grado en Medicina y durante el curso académico 2023-2024 contó un total de 205 estudiantes matriculados. Tras la realización de la convocatoria extraordinaria de la asignatura (previa al inicio de las clases expositivas y prácticas de la misma), 25 estudiantes superaron los conocimientos exigidos y por tanto fueron excluidos de participar en esta actividad. Así, cuando se planteó el desarrollo de esta actividad innovadora durante la presentación de la asignatura, 180 estudiantes fueron informados del proceso que íbamos a realizar y por supuesto, de su carácter voluntario, al considerar la gran carga de trabajo que estos futuros profesionales del campo de ciencias de la salud asumen en cada semestre. Del total de estudiantes, 160 decidieron innovar y arriesgarse en una nueva forma de estudio tratando de tener una visión diferente de las lesiones magistrales a las que están acostumbrados.

Presenté las representaciones cartográficas como forma de trabajar un tema concreto de la materia y evaluar su conocimiento e interpretación de este. Los

estudiantes (en grupos de 5 compañeros) debían escoger del temario completo de la asignatura, una región topográfica (cada uno de los segmentos en los que anatómicamente se divide el cuerpo humano), estudiar todos los elementos presentes en ella, vasculares, nerviosos, musculares, ligamentosos, óseos... y ser capaces de representarla en una cartulina DIN A3 a mano, tratando de evitar en la medida de lo posible la elaboración de trabajos con inteligencia artificial. Este proceso les implicaba una investigación y estudio previo de cada una de las regiones para llegar a decidir, cuál de ellas elegir, bien por complejidad, por afinidad al futuro profesional... Del mismo modo, este primer paso ayudó a que se estableciesen nuevas relaciones de compañerismo entre estudiantes que inicialmente no tenían contacto alguno, mejorando el ambiente general de muchas de las clases que se realizaron durante el semestre. Durante el transcurso de la asignatura, realizamos numerosas tutorías para estar en contacto con ellos y también aclararles dudas, tanto anatómicas como de representación de los conocimientos. Las imágenes de los atlas anatómicos que están acostumbrados a consultar muestran un único plano de cada una de las regiones, y por ello, tenían dudas sobre cómo llegar a representar todos los planos que podrían encontrar en una misma región. Su principal preocupación en este punto era cómo afrontar los trabajos dibujados a mano, pero posteriormente, tras el estudio exhaustivo que realizaron de la materia, comenzaron las tutorías con dudas sobre esta, las cuales fueron muy numerosas y productivas con vistas al examen final de la asignatura.

Resultados

Una vez realizadas todas las Cartografías, elaboramos una exposición (Figura 2) con ellas en el museo de Anatomía de la 9.ª planta de la Facultad de Medicina, coincidiendo con eventos como la semana de la ciencia y las jornadas de puertas abiertas. De forma que nuestro proyecto fue visto y valorado muy positivamente por un público bastante diverso, desde profesores de distintos centros educativos, profesores universitarios que animados por la novedad de la actividad decidieron visitar las instalaciones, estudiantes de bachillerato y de formación profesional, además de los estudiantes de distintos cursos y grados del campo de ciencias de la salud.



Figura 2. Exposición de Cartografías realizadas por los estudiantes de la asignatura Anatomía Topográfica del segundo semestre del Grado en Medicina.



Figura 3. Exposición de Cartografías realizadas por los estudiantes de la asignatura Anatomía Topográfica del segundo semestre del Grado en Medicina.

Teniendo en cuenta que este trabajo se planteó dentro de las actividades englobadas en el apartado de evaluación continua de la asignatura, le asignamos un valor máximo de 0.4 puntos ó 0.5 puntos si tras la exposición y evaluación de los trabajos por los estudiantes que participaron en el proyecto y los profesores implicados en la asignatura, ese trabajo resultaba ser el mejor valorado. De esta forma, los estudiantes tuvieron la posibilidad de votar, a través de una encuesta colgada en el campus virtual de la asignatura, cual de todas las Cartografías era la más trabajada, completa, rigurosa, la que más les ayudaba a comprender una región concreta... Sus votos unidos a la valoración de los profesores dieron como resultado la elección de los dos mejores trabajos de este curso académico (Figura 3). Además de obtener la mejor calificación y el reconocimiento de los docentes, les solicitamos a los integrantes de estos equipos, los derechos para exponer permanentemente sus trabajos en el museo de Anatomía de la Facultad de Medicina.

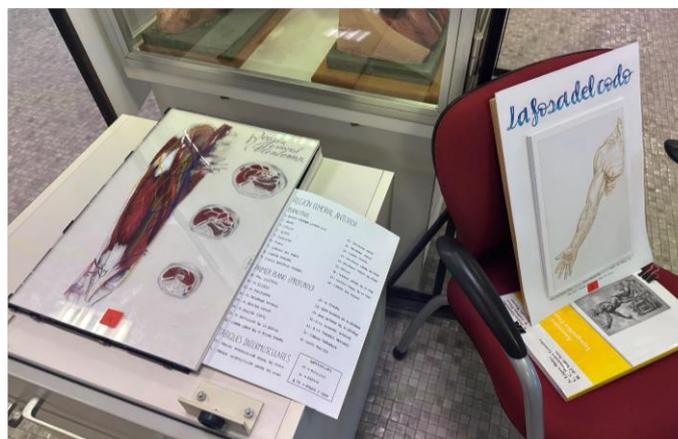


Figura 3. Cartografías mejor valoradas por los estudiantes y profesores implicados en el desarrollo de la asignatura de Anatomía Topográfica del curso académico 2023-2024.

Tras la realización de la evaluación continua de la materia, se mantuvieron conversaciones y debates en las tutorías grupales para escuchar y aprender de las valoraciones y conclusiones que el estudiantado había obtenido tras la implementación

de las representaciones cartográficas. Desde un punto de vista metodológico, los estudiantes valoran favorablemente la realización de una actividad diferente, que les permite evadirse de la rutina estudiantil. Aunque inicialmente esto les supone un trabajo extra en sus calendarios académicos, ya de por sí muy ajustados, agradecen una nueva forma de estudio, así como las capacidades que se vieron obligados a adquirir. En este sentido, hablan de adquirir capacidades organizativas, relaciones de cooperación entre los miembros del grupo, pero también entre grupos y sobre todo destacaron la confianza adquirida tras el estudio exhaustivo de una parte de la materia. De hecho, este último punto, se vio reflejado en las calificaciones. La contrapartida la encontramos al evaluar el tiempo invertido en la realización manual de los trabajos o en la observación de algún grupo de estudio donde sus miembros no consideran que todos hayan tenido la misma predisposición a la hora de trabajar en las Cartografías de Aprendizaje.

Desde mi punto de vista como docente de la materia, ha sido uno de los proyectos más enriquecedores en los que he participado, donde hemos conseguido involucrar a casi la totalidad de los estudiantes, enseñándoles nuevas formas de pensar, de aprender y de transmitir la materia. Logramos crear una actividad que aúna la investigación de conocimientos científicos, de métodos didácticos y la adquisición de nuevas capacidades en el estudiantado de la cual se podrán beneficiar y replicar en el futuro en otras materias hasta que constituya una práctica normal en sus rutinas de estudio.

Referencias

- Arce, X. C. M., Lestegás, F. R., & Quintá, F. X. A. (2017). Cartografía temática y recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía regional de Europa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.71>
- Barragán, A. G.-C., & Aberasturi-Apraiz, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), Article 2 Jul-Oct. <https://doi.org/10.6018/educatio.387031>
- Barragán Giraldo, D. F., & Amador Baquiro, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(64), 127–141.
- Flores, G., & Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15), Article 15. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3433>
- Hernández, F., Apraiz, E. J. de A., Gil, J. M. S., & Gorospe, J. M. C. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=776272>
- Llamedo Pandiella, G. (2023). *Construyendo bancos de tiempo con fines educativos desde la Universidad de Oviedo*. En K. Gajardo Espinoza J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 146-159). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/sonar-grande-es-sonar-juntas/>
- Llamedo Pandiella, G., & García Corte, S. (2021). "Comunidad Canguro": Colaboración y reflexividad en la Universidad del rizoma—XIII Jornadas de Innovación Docente: Enseñar en tiempos de pandemia. *Aprendizajes para la innovación de la docencia en*

- entornos híbridos (p.160-175)* (1st ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Moral-Espín, L. del. (2013). Espacios comunitarios de intercambio, bienestar y sostenibilidad de la vida: Estudio de casos sobre bancos de tiempo en un contexto europeo [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad Pablo de Olavide]. In *Espacios comunitarios de intercambio, bienestar y sostenibilidad de la vida: Estudio de casos sobre bancos de tiempo en un contexto europeo*. <https://investiga.upo.es/documentos/5eb124a829995246d441a432>
- Orsi, Z., Salazar, J. L., & Piñeiro, Y. (2020). El planteo de rizoma de Deleuze aplicado a las prácticas interdisciplinarias educativas. In *Temas de Profesionalización Docente; Número 3 (2019)*. IPES "Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto." <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/537>
- Pujol, M., & Cacho, X. (2013). *Guía Didáctica. Banco del Tiempo Escolar*. Socioeco.org. https://www.socioeco.org/bdf_fiche-outil-20_es.html
- Vallejos Salazar, G. A., Guevara Vallejos, C. A., Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166–171.

Representaciones del aprendizaje: experiencia en el Grado en Logopedia

Marta Álvarez Cañizo

Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid

Correspondencia: marta.alvarez.canizo@uva.es

Introducción

La jornada *El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente*, organizada en el marco de la red de innovación educativa Comunidad Canguro y celebrada el 18 de noviembre de 2024 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, ha sido concebida como una ocasión para dinamizar el encuentro de los miembros de la red, la familiarización con las prácticas docentes realizadas en el marco del proyecto y el intercambio de ideas, experiencias y ejemplos del trabajo del alumnado.

Desde hace varios cursos, el grupo de innovación “Comunidad Canguro” ha llevado a cabo diversos proyectos en los que el marco común es la ayuda entre iguales (Llamedo Pandiella, 2023; Llamedo Pandiella y García Corte, 2021; Llamedo Pandiella et al., 2021; López-Quiroga y Llamedo Pandiella, 2024). En este caso, se presenta una experiencia realizada con los estudiantes del Grado en Logopedia basada en representaciones del aprendizaje y corrección por pares, con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales, la autoconfianza y, finalmente, el rendimiento académico en la asignatura.

Descripción de la experiencia educativa

La práctica docente se llevó a cabo como parte de la asignatura “Adquisición y desarrollo del lenguaje”, impartida en el primer curso del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid. Para su organización se tuvo en cuenta la guía docente de la asignatura, y se incluyeron algunas de estas experiencias como prácticas de la asignatura y otras como trabajo autónomo fuera de la clase. De esta manera, aquello incluido como prácticas de la asignatura era de carácter obligatorio para todos, mientras que las que se encontraban como parte del trabajo autónomo eran optativas.

En la asignatura en la que se enmarca este proyecto había 40 estudiantes matriculados, de los cuales una de ellas no acudía a clase pues había abandonado la carrera. De los 39 estudiantes activos se consiguió la participación continuada de 17 estudiantes, que conformaban seis grupos de trabajo en este proyecto.

La dinámica de la clase se basaba en una clase teórica de dos horas de duración, en la que se exponían y discutían distintos aspectos sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje; así como una clase práctica en la que se trabajaban, habitualmente en pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes (aunque si alguno deseaba hacerlo de manera individual también era posible), los contenidos vistos en la clase teórica y su aplicación

práctica, como evaluación del lenguaje, intervención para la estimulación del lenguaje en niños, etc.

El objetivo de este proyecto era favorecer la ayuda entre compañeros a la hora de preparar la asignatura en su parte teórica. Los estudiantes están habituados a trabajar la parte práctica de las asignaturas en grupo, mientras que la parte teórica la suelen preparar individualmente. Esto hace que muchas veces se pierdan oportunidades de aprendizaje al no contar con un apoyo externo. Es por ello que se planteó llevar a cabo un proceso de evaluación por pares.

En primer lugar, se establecieron grupos de trabajo, de dos o tres estudiantes como máximo. De esta manera se trató de asegurar que todos los integrantes del grupo trabajaban equitativamente. Cada uno de estos grupos debía realizar un mapa conceptual de distintos aspectos teóricos de la asignatura, tratando de ir relacionando conceptos. Concretamente, los estudiantes debían trabajar los siguientes temas:

- Autores investigadores sobre el lenguaje (incluido como práctica de clase).
- Desarrollo fonológico en niños y niñas.
- Desarrollo morfosintáctico en niños y niñas.
- Desarrollo léxico en niños y niñas.
- Desarrollo pragmático en niños y niñas.
- Instrumentos de evaluación del lenguaje (incluido como práctica de clase).
- Estimulación del lenguaje en niños y niñas como parte de la intervención en las distintas áreas del lenguaje (incluido como práctica de clase).

Una vez que los grupos realizaban esos mapas conceptuales se intercambiaban con otro grupo para su corrección. A la hora de revisarlos debían tener en cuenta aspectos como: organización, claridad y precisión de los contenidos. Ya que se basaban en los apuntes de clase, debían comprobar que la información incluida en los mapas conceptuales era correcta y, de no ser así, indicarlo a los compañeros. Posteriormente, cada grupo realizaba las modificaciones pertinentes, en función de lo indicado por el grupo corrector, así como ideas que les había podido inspirar el ser ellos mismos correctores de otro grupo. Se intentó que el intercambio no se realizara siempre con los mismos grupos, si no que se variara. Cada uno de estos mapas tenía una fecha de entrega, en la que la docente lo revisaba, corregía y evaluaba en el caso de tratarse de una práctica de clase.

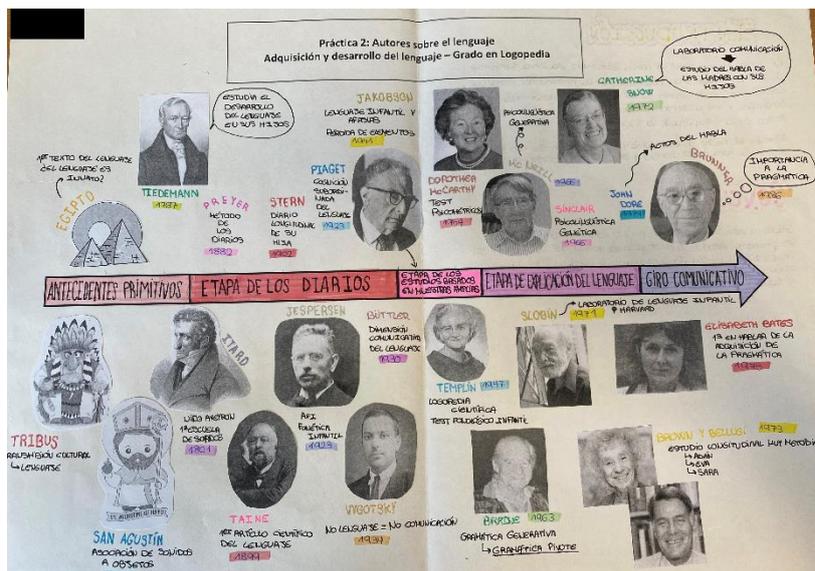


Figura 1. Ejemplo de mapa conceptual realizado por un grupo de estudiantes

En la Figura 1 se puede ver un ejemplo de uno de los mapas conceptuales. En este caso, los estudiantes debían completar un eje temporal con los distintos autores vistos en clase, investigadores en el campo del lenguaje. Además, debían tratar de buscar relaciones e influencias entre ellos basándose, por ejemplo, en la coincidencia temporal.

Una vez que finalizó la asignatura, se llevó a cabo una evaluación de este proyecto, no tanto los contenidos de los mapas conceptuales, de los que se exigía un mínimo al que todos llegaron, sino su participación en el proyecto.

Resultados

Para poder considerar los efectos de estas experiencias en el rendimiento y resultados académicos de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis estadístico, concretamente una comparación entre grupos, U de Mann Whitney (ya que se trataba de un grupo reducido de muestra). Se compararon las calificaciones del grupo de estudiantes que había participado en el proyecto (17 estudiantes), frente a los que no participaron de manera continuada (21 estudiantes). En primer lugar, esto se llevó a cabo con las calificaciones obtenidas en las prácticas, ya que alguno de estos mapas conceptuales estaba incluido en ellas. Se encontró que el grupo que participaba en el proyecto tenía de media una calificación superior al que no había participado, los resultados estadísticos confirmaron esta tendencia, acercándose a la significatividad ($U=127.3$; $p= 0.067$). en segundo lugar, se llevaron a cabo estas comparaciones en las calificaciones del examen teórico final, encontrando resultados similares ($U= 137.7$, $p= 0.063$). En la Tabla 1 pueden verse las medias de las calificaciones en cada uno de los grupos sobre diez puntos.

Tabla 1. Media de calificaciones de los estudiantes

Media de la calificación	Grupo participante	Grupo no participante
Prácticas	8.92	7.89
Examen teórico final	8.26	7.37

Por otro lado, se llevó a cabo una evaluación cualitativa con los estudiantes. En ella se les pedía que respondieran de manera anónima lo que consideraban que habían sido aspectos positivos y aspectos negativos de esta experiencia de corrección por pares. Esta evaluación se realizó al finalizar la asignatura, pero antes del examen teórico final. En la Tabla 2 se recogen los aspectos más señalados por los estudiantes.

Tabla 2. Respuestas en la evaluación de los estudiantes

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Llevar la materia al día	Exigencia de tiempo
Relacionarse con más compañeros	Problemas con otros compañeros
Completar los apuntes	La implicación no fue igual en todos los grupos
Creatividad	Dificultades para reunirse en grupo
Ayuda para el estudio del examen	

En general, la evaluación que los estudiantes realizaron de este proyecto fue positiva. Si bien cabe destacar que dos de los grupos que comenzaron participando lo abandonaron porque surgieron problemas entre ellos.

Conclusiones

Para finalizar, es importante destacar la utilidad de este tipo de proyectos y experiencias con el estudiantado. En el caso expuesto, se ha visto una mejora en el rendimiento en la asignatura, además de una sensación positiva entre los participantes. No obstante, no podemos obviar el hecho de que, es posible que solo los estudiantes más implicados en su aprendizaje hayan participado en este proyecto. Por lo que estos resultados puedan estar influidos no solo por la experiencia, si no por el grado de implicación y trabajo de los estudiantes. Sin embargo, diversos trabajos previos han demostrado la utilidad y la importancia del trabajo entre iguales para la consecución de los objetivos de aprendizaje. En el estudio realizado por Agüero y Cueto (2004) destacan la introducción del concepto “efectos de pares”, según el cual el rendimiento de un estudiante está asociado al rendimiento de sus pares. Esto podría explicar el hecho de que los estudiantes con mejor rendimiento y mayor implicación formen grupos de trabajo y juntos mejoren sus calificaciones. Por otro lado, son varios los autores que han demostrado la eficacia de programas de innovación docente basados en la autoevaluación o en la preparación de contenidos de manera autónoma para la mejora del rendimiento (Fuentes et al., 2004; Jiménez et al., 2021; Martín et al., 2020; Suárez-Lantarón y García-Martínez, 2022).

En conclusión, se puede afirmar que la práctica docente aquí expuesta ha resultado satisfactoria tanto para estudiantes como para la docente. No solo se ha visto que los estudiantes que se han participado de esta práctica docente se han beneficiado en cuanto a calificaciones, sino que también se ha conseguido mejorar en ellos las relaciones entre compañeros y han podido obtener nuevas herramientas para el estudio. En definitiva, puede decirse que se han cumplido los objetivos que se habían

propuesto y se han obtenido experiencias para poder continuar con la mejora de la práctica docente.

Referencias

- Agüero León, J., & Cueto, S. (2004). *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peer-effects como determinantes del rendimiento escolar*. CIES.
- Fuentes, W. R. C., Ries, F., & Rodríguez, M. C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 213-221.
- Jiménez, J. M. R., Ochoa, M. E. P., & Guerra, O. U. (2021). Aula invertida y su impacto en el rendimiento académico: una revisión sistematizada del período 2015-2020. *EDMETIC*, 10(2), 1-25.
- Llamedo Pandiella, G. (2023). Construyendo bancos de tiempo con fines educativos desde la Universidad de Oviedo. En K. Gajardo Espinoza J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 146-159). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/sonar-grande-es-sonar-juntas/>
- Llamedo Pandiella, G. & García Corte, S. (2021). "Comunidad Canguro": colaboración y reflexividad en la Universidad del rizoma. En M.ª Aquilina Fueyo Gutiérrez (ed.), *XIII Jornadas de Innovación Docente: Enseñar en tiempos de pandemia. Aprendizajes para la innovación de la docencia en entornos híbridos* (160-175). Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Llamedo Pandiella, G., González Arias, R., Calvo González, S. & Pérez Díaz, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En O. Buzón García & C. Romero García (coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Dykinson.
- López-Quiroga, A. & Llamedo Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. (2024). *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- López Rodríguez, F., Martínez-García, I. & Llamedo Pandiella, G. (2023). Análisis comparativo del uso de cartografías didácticas en la enseñanza universitaria. En M. C. Gálvez de la Cuesta, M. C. Gertrudis Casado & B. Ventura-Salom (eds.), *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa* (pp. 677-695). Dykinson.
- Martín, A. P., Martín, D. D., Sanz, J. M., & Escudero, J. B. (2020). La medición del impacto de las innovaciones metodológicas sobre los resultados de la docencia universitaria. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 5(1), 50-69.
- Suárez-Lantarón, B., & García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80-97.

Cartografías de Aprendizaje y Bancos de Tiempo: estrategias colaborativas y desarrollo competencial en el aula bilingüe

Maria Amparo González Rúa y Paola Prieto López

Universidad de Oviedo

Correspondencia: mgrua@uniovi.es; prietopaola@uniovi.es

Introducción

Las actividades y metodologías que se presentan en este artículo se integran dentro de las acciones docentes de las asignaturas del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Universidad de Oviedo y se llevaron a cabo entre los cursos 2021-2022 y 2023-2024. Las asignaturas involucradas incluyen “Lengua Inglesa I”, “Destrezas Comunicativas. Nivel B2. II”, “Inglés para el Aula Bilingüe” y “Complementos a la Formación: inglés, francés y asturiano”. El objetivo fundamental de las mismas es el de mejorar las destrezas comunicativas del alumnado en lengua inglesa, pero también proporcionarles las herramientas docentes y metodologías para la enseñanza integrada de lengua y contenido. Dentro de este último aspecto, destacamos la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje y conocimientos didácticos necesarios para su práctica docente.

Del mismo modo, estas asignaturas buscan también desarrollar competencias transversales esenciales, tales como la competencia intercultural y la creatividad e innovación. A través de la enseñanza de contenidos en inglés y el análisis de materiales auténticos y culturales, el alumnado aprende a valorar y trabajar con la diversidad cultural, desarrollando empatía y habilidades para manejar contextos multiculturales en el aula. Además, se les reta a diseñar materiales originales y adaptados a las necesidades de un aula bilingüe, fomentando la capacidad de idear estrategias didácticas novedosas que integren lengua y contenido de forma efectiva.

Se desarrolla la colaboración y el trabajo en equipo mediante la creación y evaluación de diferentes proyectos grupales en los que se implementan estrategias de aprendizaje colaborativo, como los Bancos de Tiempo Educativos o las Cartografías de Aprendizaje. Resultan esenciales el pensamiento crítico y la resolución de problemas a la hora de diseñar actividades y materiales educativos que conecten contenidos académicos con contextos prácticos y reales, desafiando al alumnado a encontrar soluciones didácticas efectivas. Se fomenta también la autonomía y organización personal a través de herramientas de planificación y seguimiento, que ayudan a la autoevaluación y a la gestión del tiempo.

Todas estas estrategias no solo ayudan en la formación profesional del estudiantado, sino que también les prepara para enfrentar los retos de la enseñanza bilingüe en un

entorno educativo cada vez más complejo y dinámico. Así, el diseño de las actividades promueve un aprendizaje significativo y situado que permite integrar de forma práctica los conocimientos adquiridos con las demandas reales del aula.

Descripción de la experiencia educativa: Bancos de Tiempo

En el curso 2021-2022, tiene lugar nuestra primera puesta en práctica de la metodología de los Bancos de Tiempo Educativos dentro del proyecto Canguro (Llamedo Pandiella 2023) en el marco de la asignatura “Inglés para el Aula Bilingüe”. Los Bancos de Tiempo fueron diseñados por Edgar Cahn en la década de los 1980 a través de los conocidos como “dólares de tiempo” (Cahn 2001) con el objetivo de intercambiar tiempo y habilidades, enfatizando lo que brinda cada individuo, independientemente de sus capacidades personales. A través de esta forma de intercambio, basada en el tiempo, se pretendía reforzar los vínculos de la comunidad, mejorar la colaboración y, como resultado, ofrecer una alternativa a la economía global (Cahn 2001).

Tomando como punto de partida esta idea, en el curso 2021-2022, se buscó integrar esta metodología dentro de una de las actividades de evaluación de más carga de trabajo de la asignatura y que, además, requiere de la puesta en práctica del aprendizaje colaborativo. Se trata de la elaboración grupal de una unidad didáctica para una asignatura bilingüe de la etapa primaria. La idea de su implementación surge a través de una reflexión por parte del profesorado basada en la identificación de problemas en los años anteriores: distribución desigual del tiempo entre compañeras/os, los conflictos grupales y las dificultades docentes en la evaluación de un trabajo colaborativo con distintos grados de implicación por parte del alumnado.

Basándonos en la metodología de los Bancos de Tiempo Educativos, que buscan fomentar el apoyo mutuo y la organización interna, además de la responsabilidad individual en la búsqueda de un proyecto común, adaptamos esta idea a través del diseño de una hoja de registro grupal a través de la aplicación de Microsoft Office, que incluía los siguientes elementos: fecha, tarea y tiempo dedicado por parte de cada miembro del grupo (Figura 1). El objetivo de la hoja de registro era no sólo facilitar la organización interna y distribución de tareas dentro del grupo, sino además ayudar a visibilizar las habilidades e implicación de cada participante en la consecución del proyecto final.

DATE	TIME SPENT ON TASK	WORK DONE
12/11/2021	12:00-12:20 (20 minutes)	Small meeting between classes to agree on the topic and the structure the project will follow.
12/11/2021	18:00-18:30 (30 minutes)	Making the graphic organizer with the conclusions agreed with my mates.
13/11/2021	17: 00- 17:52 (52 minutes)	Working on the project topic, looking for information to work with and writing some information and the introduction of the project.
13/11/2021	17:00 – 17:45 (45 minutes)	Search information in the Online Campus about the project and work on the project topic with the workmates.
14/11/2021	18:00-18:45 (45 minutes)	Read the notes made by my mates and brainstorm more ideas to develop the activities

Figura 1. Ejemplo de hoja de registro correspondiente a uno de los grupos participantes.

La hoja de registro se combinó con una reflexión final, escrita en inglés, sobre la utilidad de la actividad, en la que se les proponían las siguientes preguntas como guía:

- Describe brevemente tu participación en la actividad del banco de tiempo y cómo contribuyó (o no) al proyecto final (Unidad Didáctica)
- ¿Fue efectivo el banco de tiempo en el desarrollo del proyecto final? ¿Os ayudó a organizaros de una manera más eficiente? ¿Contribuyó a una repartición justa del trabajo? ¿Crees que la colaboración entre los miembros del equipo mejoró como resultado?
- Describe algunos de los desafíos y beneficios del modelo de banco de tiempo que encontraste cuando estabas desarrollando el proyecto
- ¿Cómo ha cambiado el proyecto del Banco de Tiempo tu punto de vista sobre el aprendizaje colaborativo/cooperativo?
- ¿Crees que sería una metodología eficaz para implementar en el aula de Primaria? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Esta reflexión nos sirve, además, como práctica y evaluación de destrezas de comunicación escritas, una parte fundamental de la asignatura. Los resultados de la hoja de registro y reflexión final se complementaron con un cuestionario de valoración con las percepciones del alumnado sobre la actividad.

Resultados

Se recogen un total de 11 de hojas de registro grupales, 35 reflexiones finales y 28 cuestionarios de valoración del alumnado. Dividiremos dichos resultados en un análisis cualitativo y cuantitativo para las reflexiones escritas y el cuestionario de valoración

respectivamente. Del análisis cualitativo de las reflexiones escritas se pueden extraer los siguientes ejes temáticos:

Percepción de utilidad en la organización y auto-gestión

Un número significativo de estudiantes encontró que el Banco de Tiempo les ayudó a organizar su trabajo al poder visualizar el progreso de cada miembro y el estado de las tareas. Esto también facilitó la planificación del proyecto, ya que evitó que el trabajo se acumulara hasta el final. Esta utilidad organizativa es fundamental, especialmente en entornos educativos que buscan inculcar habilidades de gestión y planificación. Sin embargo, una parte del alumnado comentó que el esfuerzo por mantener actualizado el Banco de Tiempo generaba estrés y ansiedad, ya que se sentían constantemente vigilados o forzados a igualar el tiempo de trabajo de sus compañeros/as.

Colaboración y equidad en el grupo

En general, las reflexiones señalan que la hoja de registro promueve un reparto justo de las tareas. Algunos/as estudiantes destacaron que la herramienta promovía la equidad, pues permitía ajustar el reparto de tareas basándose en el tiempo que cada uno dedicaba. Sin embargo, otras personas señalaron que la diferencia en los ritmos de trabajo y habilidades personales no se reflejaba en la contabilización del tiempo. Esta idea se refleja en el siguiente comentario:

Los ritmos son algo muy personal que incluso depende de la tarea. Por ejemplo, en mi caso, sé perfectamente cómo hacer un video y editarlo, por ejemplo, en treinta minutos; sin embargo, tal vez otra persona, para hacer el mismo video, tarde tres horas. Entonces, ¿qué pasa? Pasa que, en el “Banco de Tiempo”, solo aparecerá que esta persona, llamada “x”, ha invertido tres horas en hacer un vídeo, mientras que yo he invertido solo treinta minutos, pero el trabajo realizado es exactamente el mismo. Por lo tanto, en el “Banco de Tiempo” aparece que la otra persona ha trabajado más que yo cuando, en realidad, el trabajo ha sido el mismo.

Estos resultados parecen estar en línea con algunas de las limitaciones examinadas por Edgar Cahn en el caso de los dólares de tiempo, donde se apunta a la problemática de asegurarse de que cada miembro de la comunidad o grupo trate de igual forma el tiempo cuando es bien conocido que ciertas actividades llevan más tiempo que otras (Cahn 2001). Aunque el Banco de Tiempo puede contribuir a una distribución más justa del trabajo, esta percepción de desigualdad sugiere que, en futuros proyectos, sería útil complementar el banco de tiempo con otros mecanismos que consideren la calidad del trabajo y las diferencias en habilidades y ritmo. Por contra, otros testimonios señalan aspectos más positivos, como se muestra a continuación:

La principal ventaja de organizar la información de esta manera mientras trabajamos, en este caso, en un proyecto, es que nos permite observar la

implicación del grupo y cómo se desarrolla el trabajo a lo largo del tiempo. Con esta herramienta, no solo podemos observar de manera esquemática lo que hace cada persona, sino también cuánto tiempo invertimos en cada una de sus partes. Antes, no era consciente de la cantidad de horas que dedicamos a cada tarea, no solo el tiempo que cada persona invierte en su propio trabajo, sino el tiempo total como conjunto. Sin duda, esto es lo que más me sorprendió de esta tarea.

Otro punto que también me llamó la atención es que, al ir actualizando cada persona las notas sobre lo que están haciendo, los demás tienden a querer invertir el mismo esfuerzo o dedicación al ver a los otros trabajando. Esto nunca me había pasado antes, y no sé si es algo común con este tipo de herramienta, pero cuando veía que alguien estaba esforzándose y dedicando tiempo a continuar con el proyecto, yo también intentaba hacerlo y buscaba la fuerza, las ganas y el tiempo de donde fuera.

Estos testimonios reflejan la utilidad del Banco de Tiempo a la hora de valorar el trabajo grupal de cada miembro del grupo, mejorando la relación intragrupal y favoreciendo la motivación, participación e implicación de todos los miembros.

Al mismo tiempo, las opiniones variaron sobre si el Banco de Tiempo promovió la colaboración. Para algunos, aumentó la motivación al ver el esfuerzo de sus compañeros, mientras que para otros introdujo una competencia no deseada y generó conflictos. Este aspecto es clave para analizar cómo las herramientas de seguimiento pueden impactar el ambiente de trabajo en equipo. En aulas de educación primaria, donde el estudiantado aún desarrolla habilidades colaborativas, el Banco de Tiempo podría fomentar valores de cooperación si se usa con un enfoque adecuado.

Utilidad en el contexto del aula bilingüe

Aunque una parte del estudiantado consideró útil el Banco de Tiempo, especialmente para estudiantes más jóvenes que están aprendiendo a trabajar en equipo, otras personas no vieron que cambiara su percepción del aprendizaje colaborativo. Las experiencias del estudiantado subrayan que, para que esta herramienta funcione en entornos de primaria, debe implementarse desde el inicio y estar adaptada al nivel y necesidades del grupo. Además, en entornos donde el alumnado ya está acostumbrado a trabajar en equipo, su efectividad puede ser limitada o percibirse como innecesaria.

En general, el Banco de Tiempo se percibe como una herramienta útil para la organización y la visualización del esfuerzo colectivo, aunque también presenta dificultades. La experiencia del alumnado sugiere que el Banco de Tiempo puede ser más efectivo si se integra de manera continua y con flexibilidad, considerando las diferencias en ritmos y estilos de trabajo. Para el contexto de educación primaria, las reflexiones apuntan a su potencial, siempre y cuando se estructure como una

herramienta que fomente la cooperación sin generar competencia o ansiedad en el estudiantado.

En cuanto al análisis cuantitativo, se presentan los resultados de la encuesta de participación del alumnado en la Tabla 1. El análisis indica una percepción mixta respecto a la efectividad del Banco de Tiempo, con respuestas más positivas en aspectos como el apoyo mutuo y la organización, lo que se evidencia también en el análisis cualitativo, mientras que, en socialización y motivación para participar, los resultados varían más y presentan una satisfacción moderada.

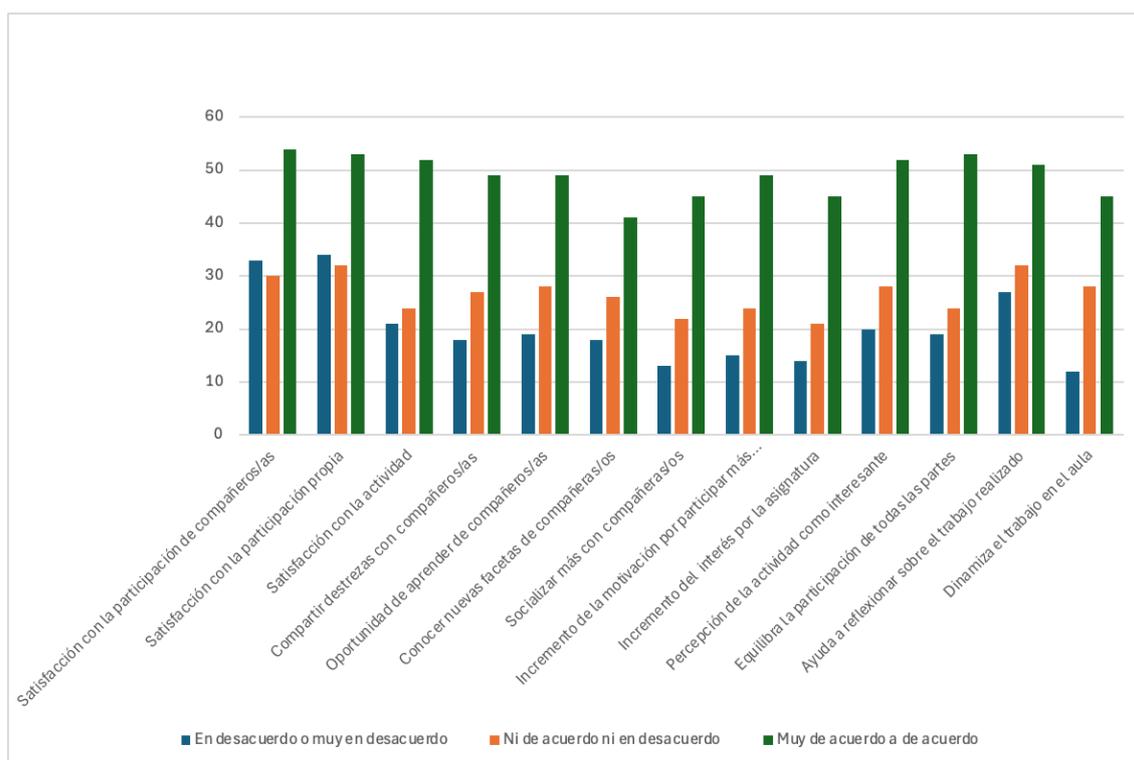


Tabla 1. Resultados del cuestionario de valoración sobre los bancos de tiempo (fuente: elaboración propia)

Descripción de la experiencia educativa: Cartografías de Aprendizaje

Entre los cursos 2022-2023 y 2023-2024 se ponen en marcha las Cartografías de Aprendizaje dentro de las asignaturas “Lengua Inglesa I”, “Destrezas Comunicativas. Nivel B2.II” e “Inglés para el Aula Bilingüe” del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y “Complementos a la Formación: inglés, francés y asturiano” del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

El concepto “Cartografía de Aprendizaje” se refiere al uso de mapas conceptuales, diagramas u otros recursos visuales para representar trayectorias de aprendizaje individuales o grupales. Estas Cartografías no solo incluyen elementos cognitivos, sino

también aspectos emocionales, sociales y culturales que afectan el aprendizaje (López-Quiroga & Llamedo Pandiella, 2024). La integración de estos elementos permite que las Cartografías de Aprendizaje sirvan como herramientas reflexivas y diagnósticas. Se trata, por tanto, de una herramienta pedagógica y metodológica que busca visualizar y analizar los procesos de aprendizaje del estudiantado a través de representaciones gráficas. Este enfoque permite identificar conexiones entre conocimientos, experiencias y emociones, así como reconocer patrones que puedan contribuir al aprendizaje significativo y situado. Las Cartografías se basan en la idea de que el aprendizaje no es lineal, sino un proceso dinámico y multidimensional, en contextos colaborativos, permiten identificar cómo se distribuyen las dinámicas de trabajo, quién asume roles clave y cómo se organiza el grupo en función de sus objetivos (Esbrina, 2019).

La implementación de las Cartografías de Aprendizaje se llevó a cabo en dos fases. En la primera, en el curso 2022-2023, se trabajó con este recurso a través de la creación de una infografía sobre los entornos personales de aprendizaje, definidos como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Castañeda y Adell 2010, 23). Así, tras introducir al alumnado al concepto de entorno personal de aprendizaje, cada alumno/a creó una Cartografía reflexiva sobre el uso de diferentes aplicaciones y cómo habían sido utilizadas a lo largo del curso en la asignatura para fomentar su aprendizaje a través de la aplicación *Canva*. Como complemento de esta Cartografía, se les pidió que grabasen un vídeo narrativo sobre su entorno personal de aprendizaje en lengua inglesa.

En la segunda fase, durante el curso 2023-2024, nuestro proyecto de Cartografías llevó por título “¿Para qué sirve?” y fue diseñado como una actividad reflexiva y visual, con el objetivo de fomentar la metacognición y el análisis crítico en el alumnado. La iniciativa tenía como finalidad propiciar una reflexión activa sobre la utilidad de los contenidos aprendidos a lo largo del curso, tanto desde una perspectiva profesional como personal. Esta reflexión debía plasmarse en una representación gráfica, creando una Cartografía de Aprendizaje que integrase conceptos, emociones, experiencias y conexiones con su desarrollo competencial, teniendo en cuenta que las Cartografías ayudan al alumnado a identificar sus avances, retrocesos y áreas de mejora, promoviendo la autorregulación y el aprendizaje autónomo (Ramírez, 2019).

Se ofreció a todas las personas participantes una sesión inicial para familiarizarse con la idea de las Cartografías y cómo estas pueden utilizarse para analizar y visualizar procesos de aprendizaje. Las alumnas y los alumnos completaron un cuestionario reflexivo que incluía preguntas como:

- ¿Qué habilidades o conocimientos nuevos has adquirido este curso?
- ¿Cómo crees que estas habilidades serán útiles en tu vida profesional y personal?
- ¿Qué actividades o metodologías te han ayudado más en tu aprendizaje?

Utilizando herramientas digitales o materiales tradicionales, por grupos diseñaron un mapa gráfico que mostraba los elementos clave de su aprendizaje y cómo estos se relacionaban entre sí. Finalizada la tarea, cada grupo presentó su Cartografía a los demás integrantes de la asignatura, lo que permitió comparar perspectivas, identificar patrones comunes y enriquecer la reflexión grupal.

Resultados

En la primera fase, se obtuvieron un total de 34 vídeos con sus respectivas Cartografías. Del análisis cualitativo de los vídeos las categorías que emergen corresponden a las partes del PLE identificadas por Castañeda y Adell (2013): herramientas y estrategias de lectura, herramientas y estrategias de reflexión y herramientas y estrategias de relación.

En cuanto a la primera categoría, las herramientas y estrategias para leer se refieren a las fuentes de conocimiento utilizadas para el proceso de aprendizaje. El alumnado destacó el uso de medios tradicionales, como libros físicos obtenidos a través de las bibliotecas, además de medios tecnológicos, especialmente *Google*, *Google Scholar* y *Dialnet*. Las Cartografías de Aprendizaje ponen de relieve, por otro lado, un creciente uso de las redes sociales como fuentes para obtener información, entre las que destacan *Youtube*, *Instagram*, *Tiktok* y *Pinterest*.

Dentro de la categoría de herramientas para la reflexión, entendidas como aquellas que nos ayudan a manejar la información recopilada en la categoría anterior, el alumnado las clasificó en herramientas para crear y herramientas para comunicar información. Destacan el uso de herramientas para presentar la información como procesadores de texto como *Word*, pero también una creciente incorporación de herramientas digitales como *Mentimeter*, *Canva* o *Genially*. También se incorporan en las Cartografías herramientas de autoorganización, como aplicaciones de notas y calendario.

Finalmente, destacan en especial las herramientas de socialización, que hacen referencia al uso de nuestro entorno social para el aprendizaje. Destaca de nuevo el uso de redes sociales, en especial *WhatsApp*, *Instagram* y *Tiktok*, además de aplicaciones más formales como el correo electrónico, *Microsoft Teams*, o aplicaciones colaborativas como *OneDrive*.

En general, los resultados de la representación cartográfica y vídeo narrativo muestran que el PLE es una herramienta útil en el proceso de metacognición (Castañeda y Adell 2013, 21), que permite reflexionar sobre el propio aprendizaje y fomentar la creatividad del alumnado.

Para la fase dos, de las cuatro asignaturas involucradas en el proyecto, se obtuvieron un total de 15 Cartografías de Aprendizaje en las que participaron un total de 43 estudiantes. El proyecto buscaba promover:

- La conciencia metacognitiva, ayudando al estudiantado a entender mejor su proceso de aprendizaje.
- La visualización del aprendizaje como una herramienta que conecta los conocimientos teóricos con su aplicabilidad práctica.
- La creatividad y personalización, al permitir al alumnado expresar su experiencia de aprendizaje de manera única.
- La colaboración y el diálogo, a través del análisis compartido de las Cartografías.

El proyecto “¿Para qué sirve?” abordó competencias clave como la reflexión crítica, la creatividad, la comunicación visual y la organización del aprendizaje, alineándose con los objetivos de formación de las asignaturas implicadas. Además, nosotras como docentes, hemos podido utilizar las Cartografías para evaluar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje, atendiendo a la diversidad y las necesidades específicas del alumnado (Martínez García, 2020).

Representar gráficamente el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la comprensión de su complejidad y permite reflexionar sobre los pasos necesarios para avanzar. Las Cartografías hacen visibles las interrelaciones entre distintas áreas de conocimiento, fomentando un aprendizaje interdisciplinario (Carrasco Segovia et al., 2024). Al permitir representaciones personalizadas, las Cartografías estimulan la expresión creativa y la personalización del aprendizaje.

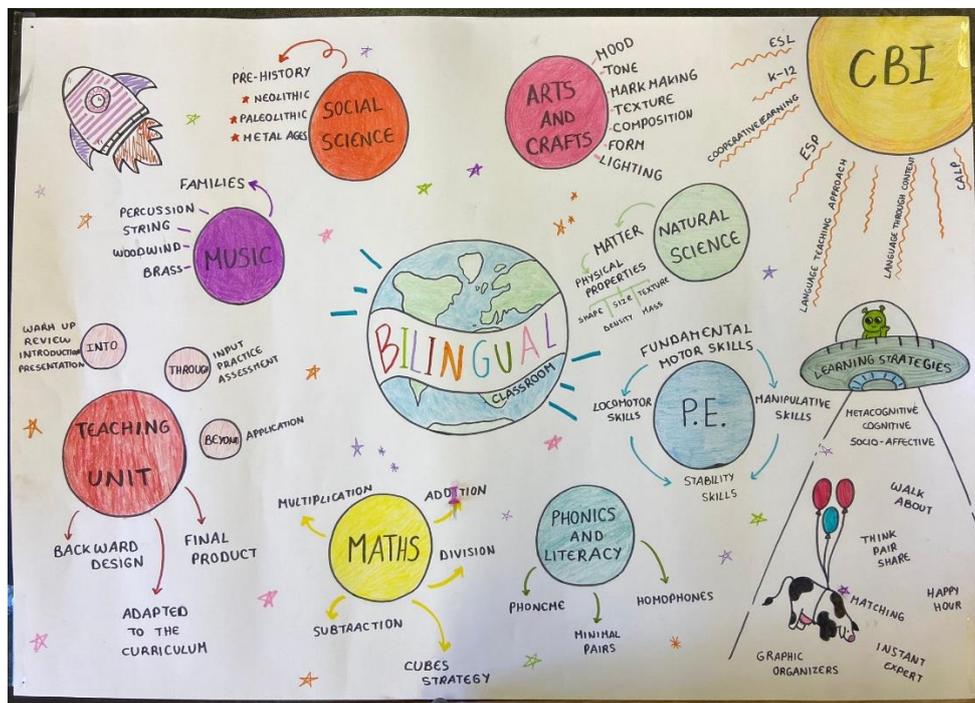


Figura 2. Ejemplo de Cartografía correspondiente a uno de los grupos participantes.

El proyecto se diseñó teniendo en cuenta los desafíos específicos de la enseñanza bilingüe. Al pedir al alumnado que reflexionara y plasmará sus aprendizajes en inglés, se promovió una práctica integrada de lengua y contenido, esencial en contextos CLIL. Además, el uso de representaciones visuales fomentó el desarrollo de herramientas pedagógicas que las y los futuros docentes pueden replicar en sus propias aulas. En el contexto de la enseñanza bilingüe, las Cartografías de Aprendizaje pueden ser especialmente útiles para integrar contenido y lengua dado que permiten al alumnado representar gráficamente conceptos complejos mientras practican habilidades lingüísticas en la lengua meta (López-Quiroga & Llamedo Pandiella, 2024). Esta dualidad refuerza tanto la comprensión conceptual como las destrezas comunicativas.

La experiencia con las Cartografías de Aprendizaje en el proyecto “¿Para qué sirve?” no solo ayudó al estudiantado a consolidar y reflexionar sobre lo aprendido, sino que también demostró ser una metodología eficaz para el desarrollo competencial en contextos bilingües. La integración de estas herramientas en la formación docente no solo contribuye al desarrollo individual, sino que también tiene el potencial de transformar prácticas pedagógicas futuras.

Conclusiones

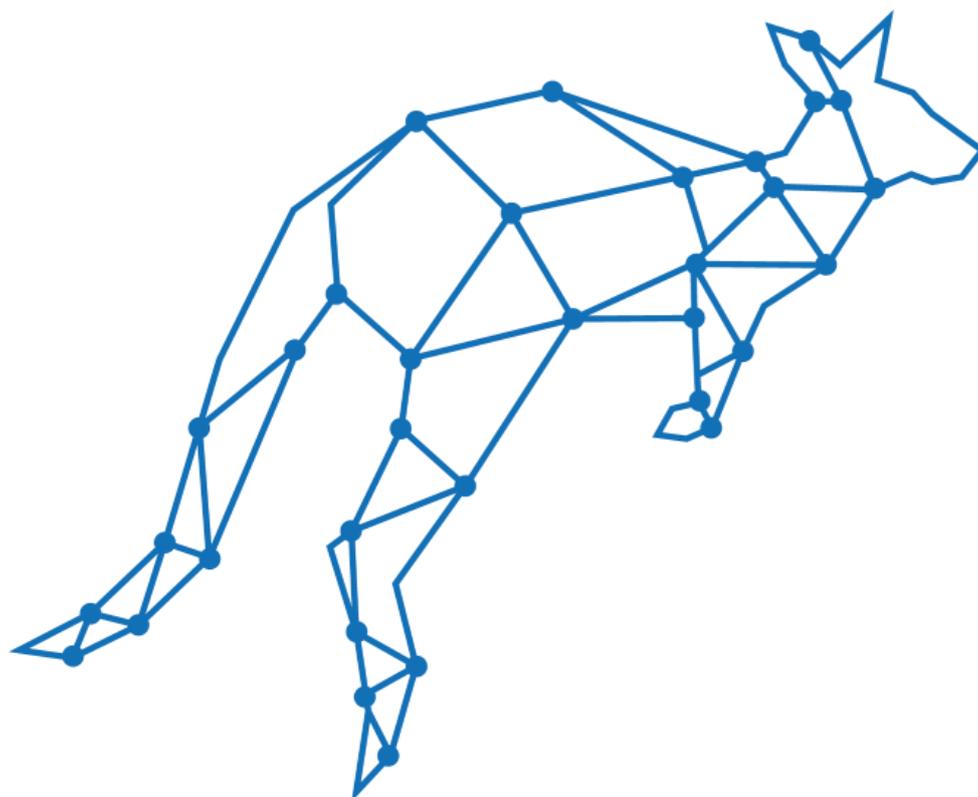
En este trabajo se han presentado las diferentes acciones llevadas a cabo en las asignaturas de lenguas del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y el Máster del Profesorado de la Universidad de Oviedo entre los cursos 2021-2022 y 2023-2024 en el marco del proyecto Canguro. Los resultados de la implementación de las dos metodologías propuestas, Bancos de Tiempo y Cartografías de Aprendizaje, muestran un alto grado de satisfacción con ambas actividades, mostrando que favorecen un análisis reflexivo del trabajo llevado a cabo durante el semestre. En el caso de los Bancos de Tiempo, aunque no exentos de limitaciones en su implementación, la herramienta facilita la cooperación grupal y visibiliza las contribuciones de cada miembro del grupo, mientras que las Cartografías permiten desarrollar la metacognición del alumnado, fomentar y consolidar la adquisición de conceptos adquiridos y facilitan el trabajo integrado de lengua y contenido.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (eds), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas (pp. 19-30). Marfil.
- Cahn, E. (2001). On LETS and Time Dollars, *International Journal of Community Currency Research*, 5(2): 1-4.
- Carrasco Segovia, S. V., Hernández Hernández, F. & Sancho-Gil, J. M. (eds.) (2024). *Affective Cartographies. Affinities and Affects in Arts, Research, and Pedagogies*. Palgrave Macmillan.

- Castañeda, L. & Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Esbrina. (2019). El papel de las cartografías en las experiencias e historias de aprendizaje. <https://esbrina.eu/es/2019/03/11/el-paper-de-les-cartografies-en-les-experiencies-i-histories-daprenentatge-2/>
- Llamedo Pandiella, G. (2023). Construyendo bancos de tiempo con fines educativos desde la Universidad de Oviedo. En K. Gajardo Espinoza J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 146-159). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/sonar-grande-es-sonar-juntas/>
- López-Quiroga, A. & Llamedo Pandiella, G. (2024). Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria. *Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/87>
- Martínez García, I. (2020). La cartografía digital como herramienta para aprendizajes competenciales. *Educación* 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/cartografia-digital-aprendizajes-competenciales/>
- Ocampo, A. (2019). La cartografía conceptual como caja de herramientas para el aprendizaje. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78502/1075217241.2019.pdf?sequence=3>
- Ramírez, J. (2019). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el sur. Universidad Distrital. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/cartografias_sociales_pedagogicas_y_digitales_metodologias_para_producir_conocimientos_desde_el_sur.pdf
- Rodríguez, B. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa, *Educatio*. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387011>
- Sumba Arévalo, V. M. y Mejía Vera, J. G. (2021). Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.673>

El salto compartido: estrategias colaborativas multinivel para la transformación docente



Universidad de Oviedo