

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA ESTUDIANTES DEL GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA, ESPAÑA

TEACHING INNOVATION PROJECT FOR STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF UNIVERSITY OF CANTABRIA, SPAIN

Isabel Pérez Ortega¹

<https://orcid.org/0000-0003-3825-9272>

Marta García Lastra²

<https://orcid.org/0000-0002-4612-387X>

Recibido: julio 7, 2020 – Aceptado: octubre 14, 2020

RESUMEN

El texto describe y reflexiona sobre las fases que integraron la experiencia formativa, llamada Proyecto de Innovación Docente «Inicio a la investigación socioeducativa para estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria: un recorrido por las desigualdades sociales y educativas», realizado por el profesorado del área de Sociología del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. El proyecto buscó formar al alumnado del primer año del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la identificación, observación y el análisis de las desigualdades sociales en contextos educativos, como problemáticas susceptibles de ser abordadas y explicadas con herramientas propias de las investigaciones científicas.

Como conclusión, se señala la relevancia que adquiere la experimentación de técnicas, estrategias y herramientas para analizar teórica y/o empíricamente algunas problemáticas sociales en contextos escolares, como parte de la formación universitaria.

Palabras clave: desigualdades socio-educativas, grado de magisterio, innovación docente, investigación socioeducativa, sociología de la educación, universidad.

¹ Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, especialidad en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Ayudante Doctora. Área de Didáctica y Organización Escolar. minervaisabel.perez@unican.es

² Doctora en Sociología, Universidad de Deusto, España. Profesora Titular de Universidad. Área de Sociología. Decana de la Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España. Presidenta del Comité de Investigación Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología. marta.garcia@unican.es

ABSTRACT

The text describes and reflects on the phases that made up the formative experience called «Teaching innovation project: Approaches to the socio-educational research for students of the Degree in Early Childhood Education: a tour of social and educational inequalities». This project was carried out by the professors of the sociology area of the Department of Education of the University of Cantabria, Spain, which sought to train students in the first year of the Degree in Early Childhood Education in identification, observation and analysis of social inequalities on educational contexts, as problems addressed and explained with scientific skills.

In conclusion, the text points out the importance of experiencing techniques, strategies and tools to analyze theoretically and / or empirically some social problems in school contexts, as part of university training.

Key words: Social and Educational Inequalities, Socio-educative Research, Teaching Innovation, Degree in Education, Sociology of Education, University.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito de la Pedagogía y de la Sociología de la Educación son numerosos los trabajos (Barone y Draganchuk, 2010; Morán, 2004; Chacón, 2013; Muñoz y Concha, 2013; Venegas, 2012; Moreno Mínguez y Carrasco-Campos, 2014; Imaz, 2015; Morales Romo, 2018) que apuntan la necesidad de introducir en las programaciones de los estudios de Grado, experiencias formativas (ya sea de forma permanente o temporal) que formen al alumnado en destrezas, técnicas y estrategias para la observación de los factores socioeconómicos y políticos que constituyen los contextos alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, el Proyecto de Innovación Docente «Inicio a la investigación socioeducativa para estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil: un recorrido por las desigualdades sociales y educativas», surgido en el marco de la III Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria (UC), se planteó como objetivo general promover pensamientos y reflexiones críticas sobre factores sociales que atañen a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y para ello se sirvió de las herramientas, técnicas y estrategias de las investigaciones científicas.

El Área de Sociología del Departamento de Educación de la UC, de manera similar a como lo plantean Barone y Draganchuk (2010: 11), establece que las «clases» son instancias y espacios para promover aprendizaje entre estudiantes y docentes. De allí que, de forma coordinada, el profesorado que impartió la asignatura obligatoria «Sociedad, Cultura y Educación» llevó a cabo el proyecto de innovación docente. Ellos fueron quienes organizaron y coordinaron las diferentes etapas del proyecto que, en síntesis, consistió en formar de manera teórica y práctica las diferentes etapas que componen el proceso de investigación y que, al mismo tiempo, ejercitan formas de pensamiento socio-críticas para explicar las desigualdades socioeducativas. Barone y Draganchuk (2010) consideran que:

[...] la función del docente universitario no es «*dar o dictar clase*» [sino que] el fin último, el más importante, que debe cumplir desde su rol de docente-investigador teniendo en cuenta que su trabajo le obliga a enfrentar cotidianamente la incertidumbre de un presente que acumula problemas

del pasado y las exigencias del futuro, es el de: formar a la persona, al ciudadano y al profesional, proporcionándole las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la complejidad de la realidad de sí mismo, de su región, de su país, de su mundo. Para que intervenga y se comprometa de una manera reflexiva, crítica y responsable en el proceso de la transformación de la realidad social, que llevará al mejoramiento de la calidad de vida del hombre en su entorno (p. 12).

De la descripción sistematizada de las fases del proyecto que justifica este texto y de la interpretación de los resultados que arrojó la experiencia educativa, soportada en reflexiones teóricas (Barone y Draganchuk, 2010; Morán, 2004; Chacón, 2013; Muñoz y Concha, 2013; Venegas, 2012; Moreno Mínguez y Carrasco-Campos, 2014; Imaz, 2015; Morales Romo, 2018) sobre la formación del alumnado de nivel postobligatorio en la identificación y estudio de las desigualdades socioeducativas como factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos (mediante el uso de técnicas de investigación socio-educativa), surgen tres cuestiones clave:

1. La necesidad de ofrecer al alumnado, del primer curso de educación superior, experiencias educativas que les permita conocer procesos, técnicas y estrategias de identificación, observación y estudio sistematizado de los factores socioculturales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Especialmente al alumnado de los grados de Magisterio de Educación Infantil, ya que este tipo de ejercicios aportan a los futuros profesionales de la educación (en la etapa de infantil): visiones panorámicas de la actividad investigadora sobre contextos próximos a los ámbitos universitarios; ensayos prácticos sobre las etapas que componen el proceso de investigación en escenarios y con protagonistas cercanos a su futuro ámbito laboral; y finalmente, sin dejar de señalar que este proyecto (desde su planificación) se situó como de iniciación a la investigación socioeducativa (con posibilidad de retomarlo o ampliarlo en mayor profundidad en asignaturas relacionadas con la investigación educativa), se resalta la importancia otorgada a la última fase de los proyectos de investigación, denominada: presentación de resultados y defensa pública de los mismos.
2. La urgencia de promover formas de pensamiento crítico- reflexivo entre el alumnado del Grado de Magisterio en Educación Infantil, que encuentra limitadas opciones de formación en observación de las realidades sociales que circunscriben los centros escolares de esta etapa. Este tipo de conocimientos son de gran relevancia para la promoción de planteamientos que busquen aminorar las desigualdades socioeducativas. Muñoz y Concha (2003) apuntan que la persistencia de los enfoques psicopedagógicos de la educación en la escuela, ha contribuido a «naturalizar la educación como una realidad socialmente aséptica, como un valor intrínseco y un hecho incuestionable, circunscrito a las capacidades individuales, susceptibles de instalar y reinstalar según determine la etapa de desarrollo psicológico del sujeto que, entre otros, ha llevado a la desproblematización de la educación como fenómeno social» (p. 24).
3. El reconocimiento y la cohesión del profesorado del Área de Sociología del Departamento de Educación de la UC sobre la importancia de que el alumnado, pudiera experimentar en torno al proceso de elaboración de proyectos de investigación socioeducativa como complemento formativo. Esta percepción colectiva justificó, y permitió modificar y adecuar (temporalmente), algunos contenidos de las programaciones docentes, de manera que estos encontraron relación directa con realidades sociales inmediatas; por ejemplo, la propia universidad, el barrio, el pueblo, etcétera. Siguiendo a Imaz (2015), experiencias como estas permiten al alumnado practicar proyectos de sociología aplicada y trabajar competencias fundamentales en su futura labor como docentes.

Así, sirviéndose de los ejes arriba planteados, el texto se organiza en tres partes. La primera ofrece una revisión teórica sobre los conceptos que vertebran el texto, tales como proyectos docentes de formación del alumnado universitario en técnicas, herramientas y estrategias de investigación socioeducativa, y su relación con ejercicios prácticos que promuevan pensamiento crítico reflexivo para explicar la presencia de desigualdades sociales en contextos educativos. La segunda describe objetivos, características y etapas del proyecto de innovación docente para reflexionar sobre las ventajas de incluir estas prácticas en las dinámicas de las aulas universitarias. Al final se exponen algunas reflexiones extraídas de la discusión de esta experiencia en un contexto particular.

2. MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica de la Sociología de la Educación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, considera fundamental el análisis de los entornos socioeconómicos, políticos y culturales alrededor de los procesos en los centros educativos, mientras que la Pedagogía Social apunta la necesidad de propiciar aprendizajes socialmente significativos. Para Morán (2004), «la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden, interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente» (p. 6).

De allí que el propósito subyacente del proyecto de innovación docente que describe el texto, fuera el de contribuir a la formación del alumnado de Magisterio en la dotación de herramientas para identificar las causas (e incluso soluciones) de algunas problemáticas sociales manifestadas en el ámbito educativo, en el marco del contexto global; en otras palabras, se considera este proyecto de innovación docente como un intento (temporal) para que el alumnado se acerque a formas de comprensión científica de la realidad. Es decir, una experiencia educativa que dote al alumnado del primer curso del grado de Magisterio de Educación Infantil de la UC, «[...] de métodos de la ciencia en cualquiera de los campos del saber, adentrándose en el ámbito de las teorías del conocimiento, familiarizándose con los procesos de construcción social y científica del conocimiento en un plano general» (Padilla, 2012: 73).

Partimos de la idea, siguiendo a Morales Zuñiga (2016), que la investigación socioeducativa establece que la educación es un fenómeno social y que todo lo que ocurre en su ámbito debe considerarse y abordarse desde un punto de vista científico-social, empleando todas las herramientas teóricas y metodológicas de las Ciencias Sociales.

2.1. Pensamiento crítico reflexivo para explicar la presencia de desigualdades sociales en contextos educativos

Los actuales entornos socioeducativos exigen potenciar el desarrollo de habilidades avanzadas de pensamiento crítico para comprender las desigualdades sociales y educativas. Sin embargo, se es consciente de lo ambiguo y amplio que resulta este concepto de ahí que, para clarificar esta idea, se sigan los planteamientos de Hawes (2003: 5) quien destaca las siguientes características: «autonomía para pensar y diseñar soluciones, capacidad para enfrentar problemas nuevos, versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información». Asimismo, siguiendo a Marinetto (2003), se entiende que el pensamiento crítico implica conocerse a sí mismo –como docente o como alumno– y a los propios procesos, como necesidades fundamentales para convertirse en profesionales autónomos, creativos y responsables.

Por otro lado, el texto recoge el uso del adjetivo «crítico» como lo hace Facione (1990: 11), quien lo describe como «una toma de posición respecto de un determinado estado de cosas sea que se trate del mundo de las ideas, de la naturaleza o de la sociedad. Supone, en este sentido, un estado intelectual por medio del cual las cosas son evaluadas, contrastadas y analizadas». Por ello se considera una característica fundamental en el proceso de investigación. Para este autor, el pensamiento crítico abarca las siguientes habilidades cognitivas: a) análisis; b) interpretación; c) evaluación; d) inferencia; e) explicación, y f) autorregulación (Facione, 1990: 12).

Dicho en términos de Elder y Paul (1994), el pensamiento crítico es la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento, para ello es preciso el desarrollo de criterios y estándares que analicen y evalúen su propio razonamiento, y así utilizar rutinariamente estos criterios para mejorar su calidad de vida. Mientras que para Scriven y Paul (2003) el pensamiento crítico es «el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción» (citados en Hawes 2003: 9).

Siguiendo a Hawes (2003), este texto considera que el desarrollo de una forma de pensamiento autónomo y crítico del alumnado debería ser uno de los principales compromisos de la formación universitaria; y al mismo tiempo, ser una expectativa social sobre los profesionales que de allí egresan, especialmente en una Facultad de Educación en la que debe formarse profesorado que, siguiendo la idea de Giroux (1990), se conviertan en «intelectuales transformativos». Así, la promoción de este tipo de pensamiento recae en las propias instituciones y los docentes, quienes han de prepararse teórica y metodológicamente. Para Morán (2004) es fundamental que en las instituciones universitarias se promueva el desarrollo de capacidades críticas y creativas. En sus palabras: «recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor, un libro o cualquier otro recurso tecnológico sofisticado como los que hoy abundan, pero que las más de las veces ayudan a repetir mejor lo repetido» (p. 11).

Como colofón de esta sección y en la línea de pensamiento de Hawes, se sostiene que el pensamiento crítico es un tipo de forma de pensar orientada a la comprensión de problemáticas sociopolíticas, económicas y culturales; la evaluación de alternativas para la solución de estas y, finalmente, el compromiso de aceptar los resultados. Es decir, es una cuestión que ha de aprenderse y que puede ser abordada desde diferentes perspectivas metodológicas. Por ejemplo, Marzano y Brandt (1988) apuntan que aprender a pensar de forma crítica debe ser uno de los fundamentos en los que ha de soportarse la escuela como institución social (citados en Hawes, 2003: 10). De manera que es labor de los centros educativos –en cualquiera de los niveles educativos– enseñar al alumnado a aprender a pensar reflexivamente, dotándole de herramientas y oportunidades prácticas para hacerlo. En palabras de Vigotsky: «Se requiere tener conciencia de que la subjetividad se forma mediante un complejo proceso de lo exterior a través de lo interior y lo interior a través de lo exterior» (1968: 98).

2.2. Estrategias de investigación socioeducativa en estudios de Grado

Esta experiencia educativa no es nueva ni en España ni en el contexto internacional. Por el contrario, en diferentes regiones y países se incrementa el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre procesos de investigación. Un ejemplo, en México, lo ofrece la

Universidad Veracruzana en el Curso-taller de Metodología de la Investigación Cuantitativa³ que comparte, con nuestro proyecto, una visión que apunta la necesidad de superar paradigmas científicos que lleven a la simplificación y al reduccionismo de algunos enfoques que aún perduran en las ciencias sociales (Chacón, 2013).

Como se ha mencionado, el proyecto de innovación docente de la UC sitúa esta primera aproximación al estudio de problemáticas socioeducativas como una experiencia didáctica que permitirá al alumnado conocer las etapas del proceso de producción de conocimientos. Al mismo tiempo la considera una oportunidad para que el alumnado establezca un diálogo entre los contenidos (sobre todo teóricos, en el primer año de formación) con distintas realidades sociales. Por ello, concretamente, busca potenciar la relación de los estudiantes de Grado de Magisterio con su entorno social más cercano (instituciones y protagonistas).

En otras palabras, el proyecto ubica al estudiante como un observador de las complejidades de los contextos propios; y sitúa las realidades sociales como fenómenos susceptibles de investigaciones teóricas y empíricas, por lo que el alumno deberá adquirir técnicas y estrategias de problematización. Un ejemplo de ellas, las ofrece Chacón (2013):

[el alumnado] debe aprender a problematizar el fenómeno objeto de estudio, observarlo desde diferentes ángulos (construye su marco teórico) y atender a la naturaleza del mismo. Define el alcance de su investigación (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo) y, en su caso, formula y operacionaliza hipótesis y selecciona el diseño de investigación apropiado (experimental o ex post facto). Para recabar los datos de la realidad, el alumno elige y utiliza alguna técnica de investigación y diseña los instrumentos de recolección de datos pertinentes. Posteriormente, procesa y analiza estadísticamente los datos recabados, comprueba sus hipótesis, presenta conclusiones, valora los alcances y limitaciones de su estudio y sugiere nuevos problemas o hipótesis de investigación. En todo este proceso se revisa la congruencia teórico-metodológica del trabajo.

De forma independiente a la elección de las técnicas y estrategias de investigación con las que se decida experimentar en proyectos docentes, perdura la idea de que la problematización de las realidades próximas a los centros escolares de educación superior y su vinculación con su ámbito profesional es fundamental para propiciar sus cambios y mejoras. Por ello, siguiendo a Bojalil (1981), se entiende que los objetos de transformación son concebidos como la relación entre el saber, las prácticas sociales y el objeto de esas prácticas en la realidad concreta. De allí que la investigación científica se entienda como una competencia que complementa la formación del alumnado. En palabras de Villareal (1973: 32):

El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos; así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta. En consecuencia, la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas, a uno que se centra en objetos de transformación que requiere la contribución de varias disciplinas.

³ Por citar un ejemplo, se sugiere repasar la experiencia denominada «Curso-taller de Metodología de la investigación cuantitativa», impartido en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, que pretende modificar el aprendizaje en tres ejes transformadores del aprendizaje: pensamiento complejo, vinculación con la investigación, y uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El texto que aborda esta experiencia: «Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de “Proyecto Aula” de la Universidad Veracruzana» de Chacón, J. (2013). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300004

1.3. Investigación socioeducativa como innovación docente

Alrededor del mundo es cada vez más frecuente el uso del concepto «innovación educativa» en las etapas de formación postobligatoria. Para Sánchez y Escamilla (2018), el término globalmente aceptado establece que «una innovación educativa es lo que el “experto” dice, solamente porque él/ella lo dice» (p. 20). Estos autores recalcan que la palabra que proviene del latín (*innovatio*) y significa «crear algo nuevo», tiene muchos sentidos. Por ejemplo, desde la Sociología, la innovación es «una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo u otra unidad de adopción» (Rogers, 2003, en Sánchez y Escamilla, 2018). Por su parte, Rimari (s/f: 6) al respecto de contextos educativos señala que «[...] las innovaciones implican un nuevo modelo, orden o enfoque, una forma distinta de organizar y relacionar los componentes objeto de la innovación».

Al abordar la innovación en contextos universitarios se parte de las ideas de Barraza Macías y Cañal de León (2002, en Sánchez y Escamilla, 2018) quienes centran su concepto de innovación en la idea de cambio: «Conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes»; esto podría abarcar amplios universos, como son el currículo escolar o la formación del profesorado.

A esto se añade que, en el contexto universitario global, la introducción de proyectos educativos que pretenden promover innovaciones docentes resulta de gran relevancia porque contribuyen a transformar las realidades sociales. En contextos hispanoamericanos, se retoman las ideas de Porfirio Morán Oviedo⁴, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, de la UNAM, quien afirma que la necesaria transformación de las instituciones de educación superior exige la renovación de los docentes hacia la figura de «[...] un docente innovador formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica [y esto significa] ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido» (Morán, 2004: 4).

No es algo nuevo la inclusión de experiencias de enseñanza-aprendizaje que forman al alumnado en el desarrollo de investigación en el aula⁵; este tipo de ejercicios se ha venido aplicando desde hace varios años bajo el epígrafe, entre otros, de *Scholarship of Teaching*, que originalmente firmó Ernest Boyer en 1990. Este paradigma, entre otros, establece que la docencia incluye experimentación, reflexión crítica y comunicación de los resultados de manera que sean conocidos y susceptibles de una revisión crítica por parte de otros miembros de la comunidad académica (Hutchings y Shulman, 1999).

Por su parte, Morales (2002; 2010) afirma que cualquier tipo de investigación universitaria debe contribuir a la excelencia de la enseñanza y del aprendizaje. Por esto, la presencia de

⁴ Para más información sobre estudios realizados en México, alrededor del desarrollo de docencia universitaria alternativa en diversos centros de educación superior de México y otros países del mundo, pertenecientes todos ellos a dependencias e instancias académicas, abocadas al desarrollo de programas y proyectos de formación de profesores e investigación educativa, se sugiere consultar: Morán, P. (2004). «La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula», *Perfiles educativos*, 26, números 105-106, México. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2004-105-106-41-72.pdf (Consultado: marzo 26, 2020).

⁵ Para más información sobre la idea de «Aprendizaje basado en investigación» se sugiere consultar: www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_Aprendizaje_Basado_en_Investigacion.pdf Mientras que bibliografía de este autor en castellano puede consultarse en Boyer, Ernest (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Universidad y Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

proyectos de innovación que desarrollen proyectos de investigación sobre desigualdades socioeducativas –mediante la ejecución de procesos de observación e indagación sobre las realidades sociales inmediatas, de diferentes maneras–, resultan en complementos formativos relevantes. Por ejemplo, se resalta la importancia de que el alumnado conozca técnicas para la revisión de documentos bibliográficos y *web* gráficos, de consulta de estadísticas, constatación de fuentes, y elaboración de cuestionarios y entrevistas, entre otros; ya que estas prácticas –como parte de investigaciones con perspectiva socio-crítica– pretenden promover unos cambios en algunos aspecto de las realidades sociales próximas⁶.

Aun en proyectos de innovación docente modestos y temporales, salta la necesidad de flexibilizar el currículo y la organización escolar de manera que faciliten cambios y/o mejoras en los enfoques de los métodos de enseñanza-aprendizaje. Para Sánchez y Escamilla (2018): «La innovación educativa en educación superior implica creatividad de los docentes organizados en torno a un fin común, y requiere apoyo institucional para que se pueda diseminar, escalar e institucionalizar» (p. 38). Por su parte, López-Yáñez (2010) reconoce la importancia de observar las tramas sociales e ideológicas detrás de los procesos de innovación, ya que serán estas las que faciliten –o no– su perduración en una línea de tiempo prologado. Un par de apuntes para finalizar esta sección: en contextos de educación superior, las programaciones docentes se transforman lentamente; por otro, las propuestas de cambio por sí solas, no representan modificaciones y/o mejoras en las prácticas docentes, ya que la construcción de espacios propicios para el desarrollo de aprendizaje significativo y crítico exige el apoyo de los docentes y de los órganos de dirección.

3. PROYECTO «INICIO A LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA ESTUDIANTES DE GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL»

Presentamos a continuación las características, los objetivos y las etapas del proyecto desarrollado en la asignatura «Sociedad, Cultura y Educación», durante el curso 2016-2017.

El proyecto se dirigió al alumnado del primer curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la UC (España). El curso cuenta con tres grupos de estudiantes: dos matutinos (A y B) y uno en el turno de la tarde (C), impartándose la docencia por un profesor diferente en cada uno de ellos. El número de estudiantes de cada grupo suele ser de 45 en el turno de mañana y 30 en el turno de tarde, lo que hace un total aproximado de 120 estudiantes.

Se enmarca en la asignatura cuatrimestral «Sociedad, Cultura y Educación» (de septiembre a enero), impartida desde el Área de Sociología. Se organiza en cuatro bloques temáticos: «Estudiando la Sociedad: conceptos claves»; «Investigando (en) la escuela. Técnicas de investigación social»; «Nuevas situaciones y realidades escolares» y «Desigualdades sociales y educativas». Sus objetivos, tal y como se recoge en su *Guía docente*⁷, pretenden, entre otros:

⁶ No es objetivo de este trabajo evaluar el aprendizaje del alumnado en términos de adquisición de nuevos conocimientos. El texto se centra en señalar los resultados de un proyecto de innovación docente que pretendió que estudiantes del primer año del Grado de Magisterio experimentaran el proceso de investigación socioeducativa.

⁷ Disponible en <http://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2016/es/G290.pdf>.

«Analizar las características de la estratificación social (socioeconómica, étnica y de género) de la sociedad actual y examinar el papel de la escuela en la búsqueda de la igualdad social»; «Conocer las técnicas más significativas de la investigación social»; «Conocer y comprender las relaciones entre educación y sociedad como herramienta para desarrollar una educación de calidad que contribuya a la transformación del contexto y a la mejora de la vida de las personas»; «Adquirir visión crítica para acercarse al mundo educativo», o «Desarrollar una visión sociológica de los fenómenos sociales».

Además, el proyecto se enlaza con otros realizados en los últimos años en el marco de la asignatura «Sociedad, Cultura y Educación» de los Grados de Magisterio, de diferentes universidades españolas (Durá Garcés, 2016; Jiménez-Delgado, Jarreño-Ruiz, García Andreu y El Habib Draoui, 2016; Jiménez-Olmedo, Pueo, Penichet-Tomas y Díaz Ibarra, 2016; entre otras).

3.1. Objetivos

El profesorado implicado en el proyecto (docentes de la asignatura desde la implantación del Grado en Magisterio en Educación Infantil, en la Facultad de Educación, curso 2010-2011), los resultados y las evaluaciones de los trabajos presentados por el alumnado en cursos anteriores, y los resultados de las encuestas de evaluación realizadas por el Sistema de Garantía Interno de Calidad de la UC, establecieron como objetivos generales del proyecto: a) iniciar al alumnado en la actividad investigadora, y b) y sensibilizarles en las desigualdades socioeducativas de nuestra sociedad.

De allí, surgieron los objetivos específicos: c) suscitar reflexiones sobre las desigualdades sociales a partir del propio descubrimiento en contextos educativos; d) promover el trabajo en equipo; e) trabajar la comunicación para la difusión de resultados de una investigación, y f) conocer el proceso de investigación desde su planteamiento hasta la difusión de resultados.

3.2. Fases del proyecto

El proyecto se estructuró en tres fases cuyos detalles se explican a continuación: presentación, desarrollo y exposición de resultados.

a) Presentación

Al comienzo del curso, se informó al alumnado de los objetivos del proyecto, su imbricación dentro de la asignatura, los requisitos exigidos para su desarrollo y las actividades y los elementos considerados en la evaluación. La calificación del trabajo de investigación (y el póster que resultó del mismo) supondría el 50% de la nota de los trabajos de la asignatura, que a su vez representaría el 40% de la nota final⁸.

⁸ La evaluación global de la asignatura será la resultante de la nota obtenida en el examen escrito (60% sobre la nota final) y de la carpeta de trabajos del alumno (40%). Esta carpeta, además del trabajo grupal que explicamos en este artículo, incluirá los trabajos individuales solicitados.

Dado el carácter grupal del trabajo, se formaron grupos de entre 3 a 5 personas. Se fijaron las sesiones de la asignatura dedicadas al trabajo en clase, supervisadas y orientadas por el profesorado, quien además dedicaría parte de sus tutorías programadas (individualizadas y/o grupales) para resolver dudas, a lo largo del cuatrimestre.

Para su evaluación, el grupo debería entregar el informe del trabajo de investigación por escrito (6 mil-8 mil palabras) al final de la asignatura, y además defenderlo a partir de plasmarlo en un póster científico elaborado con los principales datos del proyecto. El trabajo solicitado al alumnado debía responder a la siguiente estructura:

Tabla 1. Estructura del trabajo

1. Planteamiento de la investigación
a. Interés por el tema.
b. Tema elegido.
c. Revisión bibliográfica.
d. Objetivos.
e. Hipótesis.
2. Diseño y planificación de la investigación
a. Sujeto/s de la investigación.
b. Perspectiva elegida.
c. Técnica de recogida de datos a utilizar.
d. Instrumento empleado para la recogida de datos.
3. Ejecución
a. Recogida de datos.
4. Interpretación y conclusiones
a. Elaboración de resultados.
b. Conclusiones generales.
5. Difusión de resultados
a. Cómo, cuándo y dónde se difundirían.

Todos estos requisitos fueron entregados por escrito al alumnado, quien pudo disponer de esta información en el *Moodle* de la asignatura.

b) Desarrollo del proyecto y metodología del trabajo

Una vez fijados los grupos y conocidas las exigencias del trabajo, este tuvo su punto de partida (o continuación), en el tema 2 del programa de la asignatura. Bajo el título «Investigando (en) la escuela. Técnicas de investigación social», y sirvió para explicar las fases de una investigación social y las principales técnicas de recogida de datos cuestiones que, como

veremos más adelante, se retomaron en las sesiones de trabajo en grupo⁹. Posteriormente, el tema 3, «Desigualdades sociales y educativas», tuvo como objetivo fijar los principales conceptos relacionados con las desigualdades sociales y educativas, así como sus principales manifestaciones. De este modo, el alumnado comenzaba a imbuirse de problemáticas y realidades sociales que les servirían para fijar su tema de investigación, tarea sobre la que versaron las primeras sesiones de trabajo en clase. La premisa a considerar, a la hora de elegir el tema, fue que además de estar relacionado con las desigualdades sociales y/o educativas, fuera de interés para el conjunto del grupo; esto es, que existiera una inquietud por indagar una preocupación, una situación que les afectara o interesara y además que estuviera ligada a un escenario cercano, a un contexto cotidiano en el que el acceso, a la hora de la recogida de datos, fuera accesible y fácil. En definitiva, se trataba de despertar su interés investigador indagando en lo cotidiano. A modo de ejemplo, algunas de las temáticas estuvieron relacionadas con la presencia de mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema educativo; diferencias entre la escuela rural y urbana; estrategias para la inclusión socioeducativa de la población; consecuencias del nuevo calendario escolar, implementado en Cantabria durante el curso 2016-2017; inclusión de estudiantes refugiados del conflicto sirio, en el sistema educativo español; sistema de «mediadores culturales» para alumnado migrante, o la formación del profesorado en uso de herramientas TIC.

Junto a las clases teóricas se incluyeron sesiones dedicadas al trabajo en grupo, estructuradas en torno a las explicaciones de los docentes sobre los métodos y las estrategias a seguir en el desarrollo del proyecto, y al trabajo autónomo del alumnado. Así, cada sesión se dedicó a la explicación y aplicación práctica de cuestiones como:

- A. *Planteamiento de la investigación*: El alumnado fijó el tema a investigar tras la puesta en común y debate de ideas. Se enseñó a elaborar objetivos (generales y específicos), formular hipótesis y las variables que soportan el proceso de indagación sistematizada.
- B. *Diseño y planificación de la investigación*: O proceso de selección de una metodología de investigación coherente con la perspectiva sociológica. Se enseñó al alumnado la necesidad que conocer y usar las herramientas o las técnicas de recogida de información en función de los objetivos estipulados. Por ejemplo, se puntualizó la importancia de comprender las características de la etnografía aplicada a contextos educativos que, en palabras de Serra (2004: 167), es una «descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura»¹⁰.
- C. *Desarrollo*: Se dotó de los conocimientos para elaborar un breve marco teórico y un marco contextual, y se llevó a cabo la recogida de datos entre los sujetos de la investigación, esto es, el trabajo de campo. En todo momento el profesorado incidió en la necesidad de considerar los aspectos éticos de la investigación: solicitar permiso a las familias en caso de trabajar con menores; garantizar el anonimato y confidencialidad de los datos recabados; devolución de la transcripción de las entrevistas si las personas entrevistadas lo consideraban oportuno...

⁹ Con el objetivo de dotar al alumnado de materiales de consulta sobre metodología de investigación científica, en la etapa de preparación se utilizaron fragmentos del texto *Nueva guía para la investigación científica* de Heinz Dieterich (2002), en donde se pretende explicar al alumnado de los primeros años de grado, algunos aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos básicos del proceso de investigación tanto práctica como empírica.

¹⁰ Para Carles Serra (2004), la educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, puede ser descrita y analizada considerando «[...] el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación» (p. 166). Para mayor información se sugiere consultar: Carles Serra (2004), *Etnografía escolar. Etnografía de la educación*.

- D. *Interpretación y conclusiones (o resultados)*: Una vez recogidos los datos se enseñó a analizar la información recabada: vincular y contrastar los datos obtenidos con el problema manifestado en la hipótesis y, a partir de allí, explicar la dinámica de relaciones existentes en la realidad observada.
- E. *Difusión de resultados*: Por último, se explicaron las cuestiones fundamentales para elaborar un informe de investigación y la confección de un póster científico, el cual protagonizó la última fase del proyecto.

De este modo, el alumnado estuvo acompañado a lo largo de todo el proceso del profesorado de la asignatura, tanto en las sesiones dedicadas a ello en clase, como en tutorías fuera del horario de la asignatura.

c) Exposición de resultados

Los resultados de la investigación se plasmaron en dos documentos. Un informe escrito de investigación y un cartel confeccionado por cada grupo que fue presentado y defendido frente al resto del salón. De esta manera se trabajó, además la difusión de resultados académicos, a través de un formato habitualmente utilizado entre la comunidad universitaria. Las últimas sesiones de la asignatura se emplearon para esta exposición. Cada grupo contó con 15 minutos para explicar las partes contenidas en el póster expuesto.

3.3. Evaluación

El proceso de evaluación en estudios de Grado puede ser entendido de diferentes formas. En este proyecto, se utilizó un modo de examinación cualitativa de la calidad del aprendizaje del alumnado; es decir, se elaboró y explicó una rúbrica para intentar medir los conocimientos adquiridos, mediante la revisión de un trabajo escrito y un cartel o póster científico, como resultados del proceso de investigación.

En ámbitos educativos es común asociar la evaluación con la aplicación de exámenes para medir los resultados de aprendizaje; no obstante, en este ejercicio se incluyó un instrumento de calificación que favoreciera la identificación de elementos de mejora en la elaboración de un trabajo de investigación, así como la exposición y defensa de un cartel científico. El trabajo de cada grupo fue evaluado siguiendo la rúbrica que se expone a continuación en la que, como puede comprobarse, se atendió a aspectos tanto relacionados con el trabajo escrito como a la presentación de los resultados.

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación

CRITERIOS	33% INFERIOR	34% MEDIO	33% SUPERIOR	VALOR	PUNTUACIÓN
Trabajo de investigación:					
1. Forma (presentación): elaboración clara y concisa de la redacción (se entienden las frases y los párrafos), y se utiliza un vocabulario variado y adecuado.	La mayoría de frases y párrafos NO se entienden. El vocabulario utilizado NO es variado y adecuado. VALOR: de 0 a 0,49	Una parte considerable de frases y párrafos NO se entienden. Una parte considerable del vocabulario utilizado NO es variado y adecuado. VALOR: de 0,50 a 1,00	La mayoría de frases y párrafos se entienden. El vocabulario utilizado es variado y adecuado. VALOR: de 1,01 a 1,50	1,5	
2. Organización y metodología: se presenta el trabajo según las indicaciones dadas en el apartado «Estructura del trabajo».	El texto NO es coherente en su organización y con la metodología. VALOR: de 0 a 0,66	El texto presenta partes coherentes y partes incoherentes. VALOR: de 0,67 a 1,33	El texto es muy o totalmente coherente en su organización y metodología. VALOR: de 1,34 a 2,00	2	
3. Contenidos: se valora su pertinencia y relevancia sobre las desigualdades sociales y educativas.	Ausencia de contenidos relevantes o escasa pertinencia de los mismos. VALOR: de 0 a 0,66	Hay contenidos, pero la mayoría de ellos son escasamente pertinentes. VALOR: de 0,67 a 1,33	Se dan contenidos pertinentes a las temáticas sobre desigualdades sociales y educativas. VALOR: de 1,34 a 2,00	2	
Presentación y defensa del cartel (o póster científico):					
4. Presentación del cartel: redacción legible, coherente y sin faltas de ortografía.	La mayoría de las palabras e imágenes son ilegibles. Presenta un buen número de faltas de ortografía, tanto leves como graves. VALOR: de 0 a 0,49	Una parte considerable de las palabras e imágenes son ilegibles. Presenta varias faltas de ortografía, tanto leves como graves. VALOR: de 0,50 a 1,00	La mayoría de las palabras e imágenes son legibles. El trabajo NO presenta faltas de ortografía (quizás alguna leve). VALOR: de 1,01 a 1,50	1,5	
5. Exposición y defensa en clase del cartel: se valora el dominio del tema elegido.	Escaso dominio del tema elegido en la investigación VALOR: de 0 a 0,99	Hay partes del tema que se dominan, pero otras NO. VALOR: de 1,00 a 2,00	El grupo domina el tema elegido. VALOR: de 2,01 a 3,00	3	
TOTAL				10	

4. CONCLUSIONES

Para finalizar, se señalan algunas ideas resultantes de la observación y la interpretación de las fases que constituyeron el proyecto de innovación docente para formar a nuestro alumnado en técnicas y estrategias de investigación científica, identificando problemáticas socioeducativas en entornos próximos al centro escolar o a su comunidad.

a) El proyecto pretendió que el alumnado experimentara a lo largo del cuatrimestre un proceso de formación alternativo y complementario, donde se relacionaran directamente conocimientos teóricos con prácticos por medio de una investigación socioeducativa. El desarrollo de actividades específicas permitió resignificar el espacio del aula que durante los seminarios se convirtió «en un laboratorio en donde convergen categorías, conceptos, principio métodos y técnicas que se encuentran en el mundo científico en perpetua transformación y cuestionamiento» (Padilla, 2012: 72).

Weinstein (1992, en Padilla, 2012: 75) considera que «es necesario que la operación en el aula asuma el carácter de una experiencia social para el estudiantado y que el estudio, la discusión y la lectura se integren y desarrollen por efecto de la actividad común del alumnado en su mutuo intercambio de ideas, opiniones, ideología, sentimientos, etcétera». En otras palabras: la simple reconfiguración del espacio físico para el desarrollo de debates y seminarios de investigación –además de ser otra forma de incentivar el llamado trabajo colaborativo–, constituye una mínima pero significativa contribución a las dinámicas educativas, ya que permite concretar la horizontalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) La participación activa del alumnado durante el proyecto, manifestó la importancia de invitarlo a asumir su responsabilidad personal en su proceso formativo. A través de una participación activa en el trabajo, se estimula la autonomía personal y un compromiso con el equipo. Implícitamente, el proyecto promovió el fortalecimiento de las relaciones grupales; sin embargo, de forma explícita buscó, mediante el trabajo cooperativo, el surgimiento de compromisos personales y grupales sobre su proceso educativo. Si bien de la realización de ejercicios colectivos no resultan experiencias novedosas en contextos de educación superior, esta experiencia de perdurar en el tiempo podría contribuir a promover cambios –sobre todo culturales–, ya que al formar al alumnado en el uso de estrategias y de técnicas de investigación sociológicas para contextos educativos, se reconfiguran algunos paradigmas sobre los procesos de construcción del conocimiento, de manera que estos incluyan de forma más directa, el contexto inmediato del estudiantado.

c) Como se ha explicitado, la meta del proyecto fue que el alumnado del primer curso llevara a cabo una actividad de investigación y realizara un ejercicio de difusión de los resultados. De otro lado, promovió entre el alumnado un proceso de reflexión sobre las desigualdades socioeducativas y cómo estas se manifiestan en su contexto más cercano. Las conclusiones de los trabajos permiten asegurar que el proceso seguido ha ayudado a nuestro alumnado a problematizar los fenómenos sociales. A partir de sus exposiciones se puso de manifiesto no solo el proceso seguido en la elaboración de la investigación, sino también el descubrimiento de algunas realidades de las que no se había reflexionado –aun siendo cercanas–, ni considerado algunas circunstancias sociales en el desarrollo de la actividad educativa. Por ejemplo: las diferencias existentes en las oportunidades escolares en la escuela rural y la escuela urbana; las limitaciones de la educación intercultural ante la llegada de población inmigrante a la escuela; el uso de TIC en contextos educativos y su relación con la brecha digital; los roles de género en los centros educativos; la conciliación familiar y reorganización del calendario escolar en la Comunidad de Cantabria; el uso de *gadgets* en escuelas de educación básica...

La experiencia puede caracterizarse como un complemento formativo sobre el uso de métodos de observación científica; es decir, es una práctica innovadora en tanto que los conocimientos tienen aplicación en otras asignaturas y en la elaboración del Trabajo de Fin de Grado. Además, en la asignatura en la que tiene lugar el proyecto, hasta este curso, la explicación de la metodología de investigación se ceñía a la exposición teórica por parte del profesorado, no poniéndose en práctica las enseñanzas transmitidas. De este modo, el proyecto supone una innovación en el propio desarrollo de la asignatura con implicaciones, como hemos dicho, en otras materias.

d) Se señala la implicación del profesorado de la asignatura «Sociedad, Cultura y Educación», soportada sobre principios teóricos y metodológicos de la Sociología de la Educación, como guías y organizadores de un modelo de enseñanza-aprendizaje que promueve relaciones horizontales entre los docentes y el alumnado. Es decir, el rol de los docentes fue de coordinadores y moderadores de las discusiones y de los seminarios en el aula, también en el tiempo dedicado a desarrollar tutorías por equipo. Rimari (s/f: 5) afirma que una innovación educativa conlleva un cambio cultural de los individuos que forman parte de ella; «Implica cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones y las prácticas en aspectos de significación educativa, como la naturaleza y función de la educación y de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción y relación con el conocimiento, la estructura y funcionamiento, y las relaciones entre los diferentes actores involucrados».

Sin embargo, los responsables de los grupos del primer curso del grado en Educación de Magisterio Infantil, no son las únicas fuentes de información a través de las cuales el estudiantado adquiere conocimientos. Siguiendo a Tello y Aguaded (2009: 45), se afirma que la labor del profesor consiste en «hacer que el alumnado se permita él mismo la posibilidad de buscar su propio bagaje cognitivo y relacional, en un mundo plural». Finalmente, la puesta en marcha del proyecto supuso la mejora de la coordinación del profesorado de la asignatura (responsable, cada uno, de uno de los grupos), dado que se requirió de un trabajo conjunto en el diseño de actividades. ■

REFERENCIAS

- Barone, M. y Draganchuk, C. (2010). «El proceso enseñanza-aprendizaje de las Teorías Sociológicas clásicas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNAM». *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-027/2.pdf> Fecha de consulta: 17-12-2020.
- Bojalil, L.F. et al. (1981). *El Proyecto Académico de la UAM-Xochimilco*. R. U. México: UAM-Xochimilco.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chacón, J. (2013). «Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de “Proyecto Aula” de la Universidad Veracruzana». *Revista Mexicana de Investigación educativa. RMIE*, 18 (58). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300004 Fecha de consulta: 17-12-2020.

Durá Garcés, M.C. (2016). *La formación sociológica en el Grado de Educación Infantil. Una investigación-acción desde la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Elder, L. & Paul, R. (1994). «Critical Thinking: Why we must transform our teaching». *Journal of Development Education*, 18(1), 34-35.

Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California: California Academic Press. Recuperado de <http://www.insightasses-sment.com> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo 2003/6*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Chile: Universidad de Talca.

Heinz, D. (2002). *Nueva Guía para la investigación científica*. México: Arial.

Hutchings, P. & Shulman, L.S. (1999). «The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments». *Change*, 31(5). 10-15. Recuperado de: <http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=613> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Imaz, J.I. (2015). «Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”», *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.

Jiménez-Delgado, M.; Jareño-Ruiz, D.; García Andreu, H. y El Habib Draoui, B. (2016). «Historias de vida y género: Metodología de investigación en la formación inicial del profesorado». En M. Tortosa Ybáñez; S. Grau Company y J.D. Álvarez Teruel (Coord.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios, 1996-2003*. Alicante: Universidad de Alicante.

Jiménez-Olmedo, J.M.; Pueo, B.; Penichet-Tomas, A. y Díaz Ibarra, J. (2016). «Investigación para la formación de alumnado de magisterio de educación primaria, basado en el descubrimiento». En M. Tortosa Ybáñez; S. Grau Company y J.D. Álvarez Teruel (Coord.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, 853-862. Alicante: Universidad de Alicante.

López-Yáñez, J. (2010). «Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 9-28.

Marinetto, M. (2003). «Who wants to be an active citizen? The politics and practice of community involvement». *Sociology. Journal of the British Sociological Association*, 37(1), 103-120.

Marzano, R. J. & Brandt, R.S. et al. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Morales, P. (2002). «¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior?». En J.C. Torre Puente (Ed.), *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica*, 19-99. Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE.

Morales, P. (2010). «Investigación e innovación educativa». *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 8(2), 47-73.

Morales Romo, N. (2018). «Retos para la formación de futuros docentes en el contexto de la sociedad actual». *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 695-708. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11671/7626> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Morales Zúñiga, L.C. (2016). «Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLVI, 4, 65-96.

Morán, P. (2004). «La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula». *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72. Disponible en https://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-105-106-41-72 Fecha de consulta: 17-11-2020.

Moreno, T. (2009). «La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos». *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE 14. 41. Versión impresa ISSN 1405-6666. México.

Moreno Mínguez, A. y Carrasco-Campos, A. (2014). «El papel de la Sociología en las Ciencias de la Educación: aportaciones y competencias para los futuros maestros». *TABANQUE. Revista pedagógica*, 27, 235-250.

Muñoz, M. y Concha, C. (2013). «Cultura y poder en los centros escolares. Una mirada sociológica». *Synergies*, 9, 23-33. Recuperado de: https://gerflint.fr/Base/Chili9/Munoz_Concha.pdf Fecha de consulta: 17-11-2020.

Paba, C., Lara, R.M. y Palmezano, A.K. «Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios». *Duazary*, 5(2), 99-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.21676/2389783X.66> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Padilla, A. (2012). «El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México». *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(3) 71-98.

Rimari, W. (s/f). *La innovación educativa: un instrumento de desarrollo*. Perú. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf Fecha de consulta: 5-03-2019.

Sánchez, M.; Escamilla, J. y Sánchez, J. (2018). «¿Qué es la innovación en educación superior?». En M. Sánchez y J. Escamilla, *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Red de Innovación Educativa (RIE360), 19-41. Recuperado de http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2018/12/Perspectivas-de-la-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico-ISBN9786078389230_ebook.pdf Fecha de consulta: 27-03-2020.

Serra, C. (2004). «Etnografía en la escuela. Etnografía de la educación». *Revista de Educación*, 334, 165-176. España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf Fecha de consulta: 17-11-2020.

Scriven, M. & Paul, R. (2003). *Defining Critical Thinking*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> Fecha de consulta: 17-11-2020.

Tello, J. y Aguaded, J.I. (2009). «Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos». *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de: www.sav.us.es/pixelbit/actual/3.pdf Fecha de consulta: 23-03-2020.

Venegas, M. (2012). «Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario». *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 403-422.

Vigotsky, S. L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Villarreal, R. et al. (1973). *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM-X.