

Formando maestros en competencias emocionales y sociales para escuelas inteligentes

Training teachers in emotional and social competences for smart schools

Ma Luisa García Hernández^{1,a}, Mónica Porto Currás^{1,b}

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España

✉ a-luisagarcia@um.es

✉ b-monicapc@um.es

Recibido: 05/12/2023; Aceptado: 05/09/2024

Resumen

Las escuelas inteligentes implican pensar y desarrollar organizaciones favorecedoras de aprendizajes activos, significativos y diversos y, también, del bienestar de todos sus miembros tanto alumnado como docentes. En este sentido, este tipo de escuelas precisan profesionales comprometidos con su función y formados adecuadamente en competencias emocionales y sociales, además de las didácticas y pedagógicas. Este artículo se presenta las experiencias innovadoras desarrolladas durante tres cursos académicos en el Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Murcia, con el objetivo de analizar la percepción que tiene alumnado y profesorado sobre la planificación, el desarrollo y resultados conseguidos, mediante un estudio no experimental de corte descriptivo. Se ha obtenido información de un total de N=313 estudiantes y 5 docentes. El instrumento de recogida de información aplicado en este estudio es un cuestionario adaptado a partir del cuestionario SEQ (Student Engagement Questionnaire). Los resultados constatan que la aplicación de las diferentes metodologías repercute favorablemente en la formación y aprendizaje consciente, resaltando el desarrollo de competencias pretendidas que incluyen, entre otras: aprender a ser un miembro efectivo para el trabajo en grupo, desarrollar capacidad para enjuiciar puntos de vista alternativos, asumir responsabilidad de su propio aprendizaje, ser capaz de comunicarse eficazmente o sentirse seguro con amplia gama de personas.

Palabras clave: competencias docentes; enseñanza superior; formación inicial; innovación pedagógica; método de enseñanza.

Abstract

Smart schools involve thinking about and developing organizations that favour active, meaningful and diverse learning and also the well-being of all its members, both students and teachers. In this sense, this type of school requires professionals committed to their role and adequately trained in emotional and social competences, in addition to didactic and pedagogical ones. This article presents the innovative experiences developed during three academic years in the Bachelor's Degree in Primary Education at Murcia University, with the aim of analyzing the perception of students and teachers on the planning, development and results achieved, through a descriptive non-experimental study. Information was obtained from a total of N=313 students and 5 teachers. The instrument used to collect information in this study was a questionnaire adapted from the Student Engagement Questionnaire (SEQ). The results show that the application of the different methodologies has a favourable impact on training and conscious learning, highlighting the development of intended competences which include, among others: learning to be an effective member of a group, developing the ability to judge alternative points of view, taking responsibility for one's own learning, being able to communicate effectively or feeling confident with a broad range of skills, and being able to communicate effectively.

Keywords: teaching skills; higher education; initial training; pedagogical innovation; teaching methods.

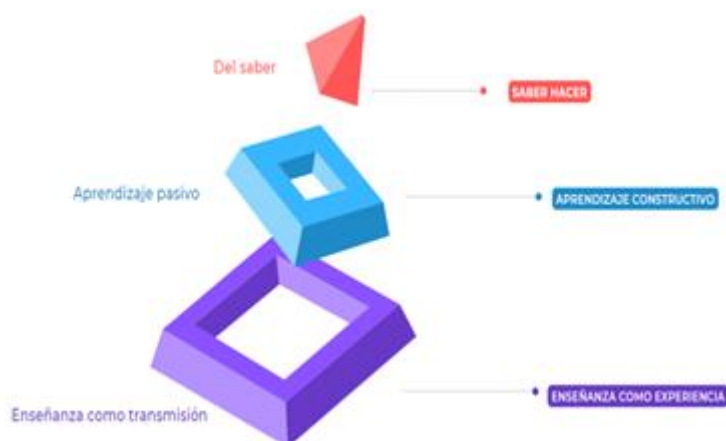
INTRODUCCIÓN

Las escuelas inteligentes buscan redefinir la forma en que se desarrolla la enseñanza para favorecer aprendizajes activos y diversos y fomentar el bienestar de todos sus integrantes. Es evidente que esto supone que durante su formación inicial los y las docentes de Educación Primaria han de tener oportunidades formativas para conocer y experimentar con diferentes modalidades de enseñanza, que les proporcionen ocasiones de revisar los compromisos y principios éticos que son necesarios para su puesta en práctica y experiencias que les permitan debatir y valorar sus posibilidades y limitaciones. Que conozcan bien los contenidos que deben enseñar, así como los mejores métodos para enseñarlos es imprescindible; pero que, además, se interroguen sobre las dificultades de la gestión social de las interacciones mantenidas entre docentes y discentes o de alumnado entre sí (Landi y Palacios, 2010), para ser capaces de estimular un ambiente seguro, relajado y motivador de aprendizaje, se considera imperioso para poder respetar la dignidad e integridad de todas las personas. Desarrollar estas experiencias implica, para formadores de maestras y maestros, un trabajo continuo de innovación, evaluación y reflexión docente.

REFERENTES CONCEPTUALES

Perkins (2001) definía como escuelas inteligentes a todas aquellas que se mantienen atentas a los progresos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, se caracterizan por ser dinámicas y reflexivas, y se preocupan por la formación de sus estudiantes, pero también por la manera en que estos se sienten mientras aprenden. Por otra parte, Aguerrondo (2009) recoge que la escuela inteligente debe ser capaz de redefinir el triángulo didáctico, tal y como se refleja en la figura 1:

Figura 1. Triángulo didáctico



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, la escuela inteligente debe apoyar una propuesta de enseñanza en la que se redefinan nuevas conceptualizaciones de cómo se aprende, pasando de un método puramente académico a métodos constructivos y activos, en los que el estudiante debe ser capaz de resolver problemas e integrar el saber y el saber hacer a través de diferentes experiencias (Aguerrondo, 2009). En este sentido, Ibáñez Aldaco (2014) señala que la escuela

inteligente pretende que el alumnado sea capaz de poner en práctica el conocimiento aprendido, buscando que sean miembros activos y partícipes de su proceso de aprendizaje y que este se desarrolle a través de la reflexión. Esta idea está en consonancia con el concepto de *engagement* (Tortosa et al., 2022), entendiéndolo como implicación en el aprendizaje, sentido de pertenencia a la escuela y satisfacción tanto con la experiencia discente como con la escolar más amplia.

Se pretende que las escuelas inteligentes se desarrollen como comunidades de aprendizaje, cuyo objetivo principal es desarrollar inteligencias, habilidades y valores del alumnado, por medio de métodos didácticos diversificados y tareas auténticas. En estas escuelas, tan importante es qué se enseña y aprende como la forma en que se desarrollan esos procesos y el valor que docentes y estudiantes les conceden a los aprendizajes. Al estar comprometidas con el bienestar del estudiantado, las y los docentes deben acompañar en los procesos de adquisición y descubrimiento de sus capacidades, y mantenerse comprometidos para despertar e impulsar la creatividad.

Es necesario, por tanto, que el profesorado de estas escuelas esté preparado para planificar conjuntamente, investigar sobre nuevos métodos, recursos, ambientes de enseñanza y reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de las diferentes propuestas, con la finalidad de poder decidir colegiadamente acerca de las experiencias de aprendizaje que se van a ofrecer a sus estudiantes. Por lo tanto, estas escuelas requieren de docentes comprometidos, ilusionados y apasionados por la enseñanza (Day, 2006), pero que además hayan desarrollado las competencias necesarias para poder mantener esta pasión por la enseñanza y transformarla en oportunidades de aprendizajes (intelectuales, emocionales y sociales) estimulantes para todo el estudiantado.

De acuerdo con Aranguren (2020):

Es necesario cultivar y preparar al estudiantado para la comprensión, suministrándole información y mostrándole los procesos mentales que intervienen en la solución de sus problemas, considerando las tareas, el desarrollo de talentos, sus aprendizajes y reflexión, las estrategias para abordar sus problemas y las experiencias cotidianas, de manera que identifique las oportunidades que el ambiente social y humano ofrece, para que se oriente en el establecimiento de un estado mental que le ayude a vivir en medio de situaciones inesperadas (p.2217).

Investigaciones previas (Porto, Iborra y Bolarín, 2018) concluyen que el alumnado de Magisterio cree que la forma en que sus docentes les enseñen determinará su futuro profesional, ya que no solo les aportan conocimientos sobre contenidos y metodologías docentes, sino también las formas de ser y ejercer como docentes, en definitiva, un estilo de desarrollar esta profesión. En consecuencia, y de acuerdo con Domínguez, Medina y Sánchez (2011), es necesario convertir cada aula en un ecosistema de reflexión y mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se experimenten procesos de mejora y se reflexione sobre sus principios y posibilidades o limitaciones, valorando sus resultados, pero también el proceso necesario para su implementación y continuidad.

Se considera imprescindible repensar “¿para qué responsabilidades, ocupaciones o roles estamos formando a nuestros estudiantes?” (Paricio, 2020). Para ello es preciso que las y los estudiantes se sientan apoyados en todo momento por sus docentes, sin ceder ni un ápice en el esfuerzo y el rigor exigido en cada una de las tareas de aprendizaje (Trillo et al., 2020). Y tal como se está planteando, esta opción reconoce y afirma la capacidad interpretativa y juiciosa de todos los participantes en el proceso de innovación y mejora, donde, en consecuencia, también es indispensable que los estudiantes atribuyan sentido a todo lo que hacen, reflexionen y se posicionen al respecto (Escudero y Trillo, 2015; Trillo, 2017). Asimismo, acudir a las y los estudiantes como fuente de información sobre cómo valoran su experiencia formativa es una

forma de implicarlos en los procesos de reflexión y valoración sobre su formación y su futura práctica profesional.

En este artículo se muestran los resultados de experiencias metodológicas en las que se ha avanzado en esta dirección con estudiantes de primer curso del Grado de Maestros en Educación Primaria. Estas experiencias tienen en común basarse en el diseño de sesiones que implican elaboración de respuestas en grupos de trabajo cooperativos, análisis y diseños de situaciones de enseñanza, tomando iniciativas, movilizándolo diferentes recursos, y que conllevan comunicarse y relacionarse de manera efectiva y evaluar los efectos de las propias decisiones críticamente. Concretamente, [Grinsztajn et al. \(2015\)](#) manifestaban que:

Clases que incluyan a los estudiantes y contribuyan a instalar nuevas condiciones didácticas; que se valgan de técnicas actuales de aprendizaje activo y generen situaciones educativas de auto-aprendizaje; que transformen la clase sumándole intensidad intelectual, convirtiéndola en una escena controversial, dinámica, profunda, apta para ofrecer otro tipo de experiencias a los alumnos, en la que todos se transformen en potenciales productores de saber, donde el conocimiento circule en direcciones múltiples. (p. 277)

Para ello se han utilizado diversos recursos (documentos polimedia, vídeos y presentaciones interactivas, creación de entornos de aprendizaje flexibles) y metodologías (gamificación, aula invertida, aprendizaje entre iguales, aprendizaje basado en proyectos). El empleo de documentos polimedia y la posibilidad de acceder al entorno de aprendizaje flexible permiten tener un primer acercamiento a los contenidos teóricos de la asignatura. Del mismo modo, se dispone de guías de tareas prácticas que favorecen el trabajo de esos contenidos teóricos en sesiones de naturaleza presencial y telemática, apostando por la constitución de grupos de trabajo cooperativos. Se persigue así fomentar el compromiso ético de los estudiantes con su formación docente, la capacidad de trabajo autónomo individual y colaborativo con el apoyo de las herramientas facilitadas por el Aula Virtual y la autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Se consideró que los documentos polimedia y los entornos de aprendizaje flexible podrían ser herramientas tecnológicas que ayudara a superar la problemática que supone las reducidas horas de trabajo presencial con los estudiantes, utilizándolos como soporte de información, pero también como base para el desarrollo de experiencias significativas y fomento de la autorregulación del aprendizaje:

la autorregulación es un constructo explicativo de los procesos de aprendizaje. Esta variable implica que los alumnos son proactivos, monitorizan sus progresos en relación con los objetivos y plazos de aprendizaje, y reflexionan sobre esta actividad en pro de reorientarla para seguir mejorando las estrategias y habilidades que aplicar (Juan-Lázaro y Area-Moreira, 2021, p. 148)

Además, entre las ventajas que ofrece el uso de polimedia y el disponer de un entorno de aprendizaje flexible en el proceso de enseñanza, destaca que se potencia revisar los contenidos desde cualquier lugar y a diferentes ritmos, como apoyo a la enseñanza presencial. Estos recursos se implementaron con metodologías de enseñanza activas, basadas en la colaboración entre compañeros, el desarrollo y la evaluación de las competencias. Durante las experiencias metodológicas se buscó enfatizar fundamentalmente el trabajo en equipo, la comunicación y las competencias relacionadas con aspectos *intra* e interpersonales.

METODOLOGÍA

Para este estudio se han planteado dos objetivos generales: en primer lugar, analizar la percepción del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria sobre las competencias desarrolladas en el primer curso de su formación, comparando las valoraciones de tres promociones de estudiantes; y, en segundo lugar, examinar las valoraciones de las docentes sobre la implantación de estas experiencias metodológicas y sus resultados.

Se sigue un diseño descriptivo no experimental (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018), entendido como “indagar el nivel o estado de una o más variables en una población (...)” (p.176). En este caso, se busca especificar las propiedades y las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos durante tres años, según la valoración de los implicados en ellos. Es decir, el investigador recoge información sin modificar el entorno (en este caso las aulas universitarias) y puede interactuar con los participantes recabando información a través de cuestionarios y entrevistas.

Para llevar a cabo este estudio, se realizó un muestreo no probabilístico intencional, dado que “los sujetos poseen las características necesarias para la investigación” (Buendía et al., 2010, p. 30). Además, “la elección de la muestra no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación” (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 200). Más concretamente, se seleccionaron estudiantes de dos grupos de 1^o curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con los que se han aplicado las experiencias metodológicas arriba descritas.

En este sentido, se ha llegado a una muestra representativa del alumnado matriculado en los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado este estudio (2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021), alcanzado un total de 313 discentes (ver tabla 1).

Tabla 1. Muestra alumnado participante

	Curso 2018-19		Curso 2019-20		Curso 2020-21	
	N	%	N	%	N	%
Hombre	26	24.52	26	23.76	9	8.82
Mujer	80	75.47	79	75.24	93	91.17
TOTAL	106	100	105	100	102	100

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede observar en las figuras 1 y 2, el alumnado participante como muestra en esta investigación está conformado mayoritariamente por mujeres. Asimismo, la gran mayoría de los participantes (80%) tienen 18 años, aunque también hay muestra con 19 años (10%) y con 20 o más años (10%). La muestra participante en este estudio se caracteriza, de forma generalizada, por ser coherente con las características de la población de esta titulación.

Figura 2. Género

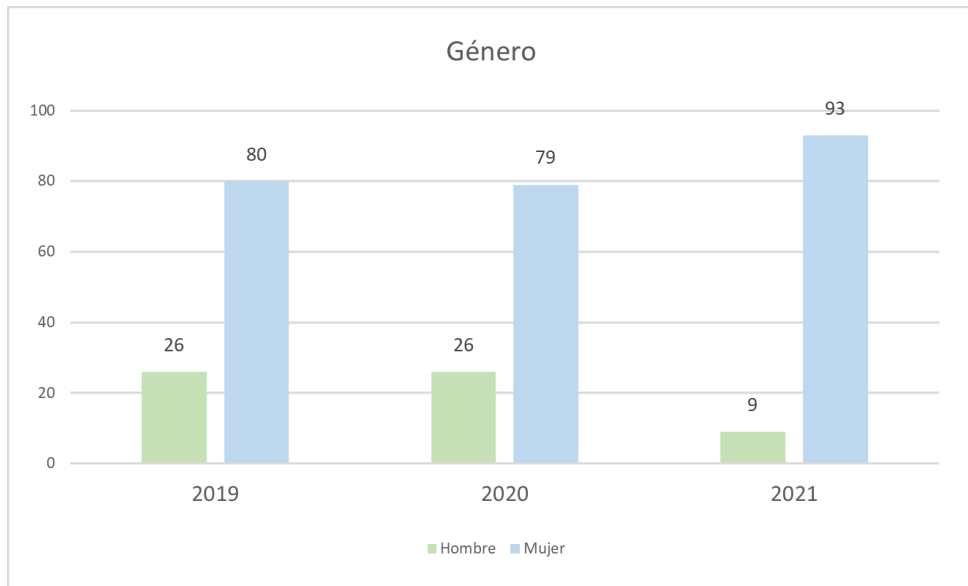
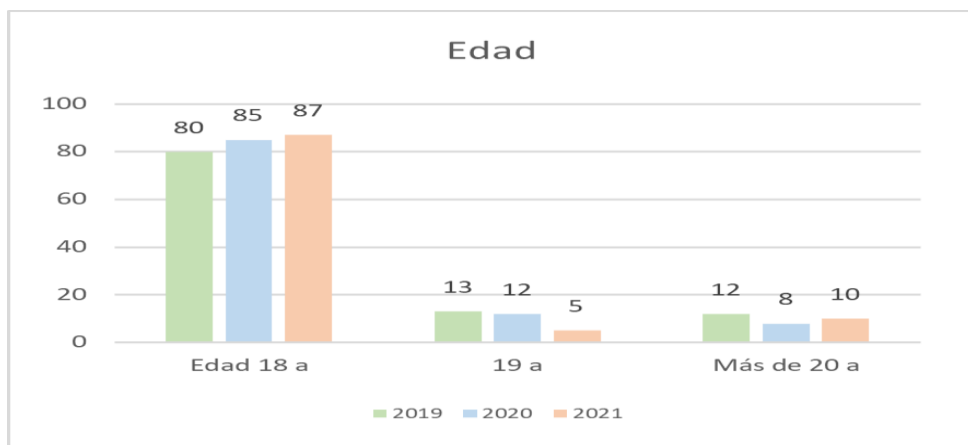


Figura 3. Edad



Asimismo, se ha entrevistado al grupo de docentes que ha participado en la planificación e implementación de las diferentes estrategias metodológicas con los grupos de 1º, un total de 5 docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la citada Universidad, con diferentes años de experiencia y categoría profesional (ver [tabla 2](#)).

Tabla 2. Muestra docentes participantes

	Experiencia docente	Categoría Profesional	Género
Docente 1	18	Titular Universidad	Mujer
Docente 2	8	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 3	5	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 4	16	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 5	7	Asociado a tiempo parcial	Hombre

Fuente: Elaboración propia

El instrumento de recogida de información aplicado en este estudio es un cuestionario adaptado a partir del cuestionario SEQ (*Student Engagement Questionnaire*), que da respuesta a las finalidades de esta investigación. Presenta la siguiente estructura: en primer lugar, se indica el propósito y finalidad del cuestionario, informando a los destinatarios. Luego, se especifican las instrucciones de cumplimentado y se solicita información relativa a los datos identificativos (edad, género, grupo) y, posteriormente, se recoge información a través de 17 ítems que se miden en una escala Likert de cuatro valores (de 1- muy en desacuerdo a 4- muy de acuerdo). Finalmente, el cuestionario incluye una parte abierta, en la que el alumnado puede expresar las fortalezas y debilidades de cada experiencia.

Con el fin de analizar la validez de contenido de la adaptación del instrumento (SEEQ), se sometió a un juicio de expertos. En la línea propuesta por [Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez \(2008\)](#), se aplicaron los siguientes criterios para elegir a las personas que formaron parte de este panel de expertos:

- Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia.
- Reputación en la comunidad.
- Imparcialidad
- Disponibilidad y motivación para participar.

En concordancia con estos criterios, se solicitó la participación de cinco profesionales expertos: cinco docentes universitarios del área de Didáctica y Organización Escolar de tres universidades diferentes, con experiencia de 10 o más años en la docencia e investigación en el campo. Dichos jueces fueron informados sobre la finalidad de este cuestionario y el contexto en el que se iba a implementar.

Para llevar a cabo el proceso, se elaboró un instrumento de validación a partir de una adaptación de la propuesta de [Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez \(2008\)](#). En su aplicación, se solicitó a las y los expertos que emitieran una valoración para cada ítem en función de su claridad, relevancia y pertinencia, utilizando para ello una escala del 1 a 4 (1: Nada; 2: Poco; 3: Bastante; 4: Mucho). Si la respuesta era inferior a 4, se les pidió que indicaran una propuesta de mejora destinada a perfeccionar el ítem. A continuación, se determinó el grado de acuerdo entre expertos con el coeficiente de concordancia w de Kendall, especialmente útil cuando se solicita a los expertos que asignen puntuaciones a los diferentes ítems. El resultado de la concordancia entre jueces ha sido muy alto, lo que puede interpretarse como una evidencia de que las y los 5 expertos están aplicando los mismos estándares al asignar rangos a los ítems. Tras el análisis de la concordancia, se procedió a la revisión de las valoraciones, que fueron tenidas en consideración e incluidas en la versión definitiva del mismo.

Todos los miembros de la muestra participaron de forma voluntaria. Previo a la cumplimentación del cuestionario se les explicó el objetivo de la investigación y se les aseguró que su participación sería anónima y confidencial. Los datos recogidos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS versión 28. Se optó por la utilización de los estadísticos descriptivos con el fin de conocer la percepción del alumnado en cada uno de los ítems en los que se ha organizado el cuestionario. Una vez realizado el análisis descriptivo de todos los ítems del cuestionario, se comprobó si había diferencias significativas entre las respuestas de las diferentes promociones. Para ello se empleó la prueba no paramétrica para comparar medias de muestras independientes H de Kruskal-Wallis, que indica si las diferencias existentes entre las muestras significan diferencias genuinas o sólo representan la clase de variaciones que pueden esperarse en muestras que se obtienen al azar.

Las valoraciones de los docentes se han recogido en las sesiones de seguimiento y evaluación de cada cuatrimestre, mediante encuestas elaboradas específicamente para ese fin, anotando: los resultados que se estaban obteniendo, las dificultades y limitaciones encontradas, los beneficios y oportunidades surgidas, así como las propuestas de mejora y la satisfacción general con las experiencias metodológicas.

El análisis de la información recogida en las preguntas abiertas del cuestionario y en las entrevistas a los docentes se realizó mediante el programa informático Atlas.Ti.22., software para la clasificación del contenido en el análisis cualitativo a un nivel descriptivo. Esta herramienta facilita la profundización sistemática por parte del investigador, así como la presentación de resultados válidos y fiables mediante técnicas de análisis que permiten transferir la superficie conceptual de los datos (Hwang, 2008).

La clasificación de contenido se ha llevado a cabo siguiendo un modelo inductivo, en el que se han establecido las categorías de análisis y los códigos para la clasificación de la información (citas textuales). En este sentido, se realiza la codificación, vinculando las citas con códigos a partir del texto transcrito, obteniendo un libro de códigos. La investigación aquí desarrollada siguió los criterios de calidad y rigor típicos de la investigación cualitativa. Los investigadores adoptaron el principio de confiabilidad y los criterios asociados que han aportado concordancia a la investigación (credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad) (Berkovich & Grinshtain, 2021; Yadav, 2022).

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados mostrados por las y los estudiantes, tomando en consideración los ítems relacionados con la valoración de competencias desarrolladas durante el desarrollo del cuatrimestre y las respuestas relativas a fortalezas y debilidades para su formación del proceso de enseñanza seguido.

Tabla 3. Competencias

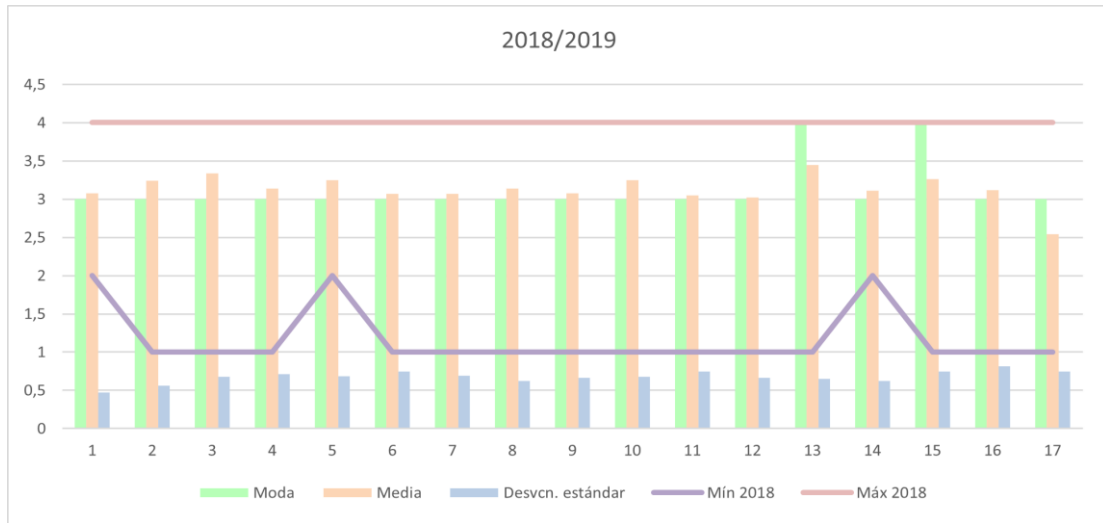
Ítem	2018-2019					2019-2020					2020-2021				
	Mín	Máx	Moda	Media	Desvcn. estándar	Mín	Máx	Moda	Media	Desvcn. estándar	Mín	Máx	Moda	Media	Desvcn. estándar
He desarrollado la capacidad para enjuiciar puntos de vista alternativos	2	4	3	3.08	0.472	2	4	3	3.09	0.483	2	4	3	3.46	0.539
Me he vuelto más dispuesto a considerar otros puntos de vista	1	4	3	3.24	0.561	1	4	3	3.25	0.568	1	4	4	3.33	0.736
He sido animado a usar mi propia iniciativa	1	4	3	3.34	0.675	1	4	3	3.37	0.654	1	4	4	3.45	0.684
He sido desafiado a llegar a nuevas ideas	1	4	3	3.14	0.710	1	4	3	3.17	0.700	2	4	4	3.38	0.704
Siento que puedo asumir la responsabilidad de mi propio aprendizaje	2	4	3	3.25	0.687	2	4	3	3.28	0.672	1	4	3	3.29	0.654
He conseguido mayor confianza	1	4	3	3.07	0.747	1	4	3	3.11	0.698	1	4	3	3.26	0.703

ítem	2018-2019					2019-2020					2020-2021				
	Mín	Máx	Moda	Media	Desvcn. estándar	Mín	Máx	Moda	Media	Desvcn. estándar	Mín	Máx	Moda	Media	Desvcn. estándar
en mi habilidad para continuar aprendiendo															
En esta asignatura he aprendido a ser más flexible	1	4	3	3.07	0.694	1	4	3	3.10	0.687	2	4	3	3.36	0.594
Me he vuelto más dispuesto a cambiar mis puntos de vista y aceptar nuevas ideas	1	4	3	3.14	0.624	1	4	3	3.15	0.632	2	4	3	3.36	0.594
He mejorado mi capacidad de utilizar el conocimiento para resolver problemas en mi campo de estudio	1	4	3	3.08	0.664	1	4	3	3.10	0.673	2	4	4	3.5	0.576
Soy capaz de aportar información y diferentes ideas para resolver problemas	1	4	3	3.25	0.677	2	4	3	3.30	0.606	1	4	4	3.37	0.674
He desarrollado mi capacidad de comunicarme eficazmente con los demás	1	4	3	3.05	0.748	1	4	3	3.07	0.737	2	4	4	3.30	0.715
En esta materia he mejorado mi capacidad para transmitir ideas	1	4	3	3.02	0.662	1	4	3	3.03	0.672	2	4	4	3.64	0.523
He aprendido a ser un miembro efectivo para el trabajo en grupo	1	4	4	3.45	0.649	1	4	4	3.47	0.651	1	4	3	3.28	0.680
Me siento seguro en el trato con una amplia gama de personas	2	4	3	3.11	0.622	2	4	3	3.12	0.631	1	4	4	3.47	0.671
Me siento seguro usando aplicaciones informáticas cuando sea necesario	1	4	4	3.26	0.747	1	4	4	3.28	0.753	1	4	4	3.66	0.572
He aprendido más sobre el uso de aplicaciones para presentar la información	1	4	3	3.12	0.813	1	4	3	3.12	0.817	1	4	4	3.38	0.797
Me las arreglo para completar los requisitos del programa sin sentirme excesivamente estresado	1	4	3	2.54	0.745	1	4	3	2.55	0.747	1	4	3	2.98	0.717

Fuente: Elaboración propia

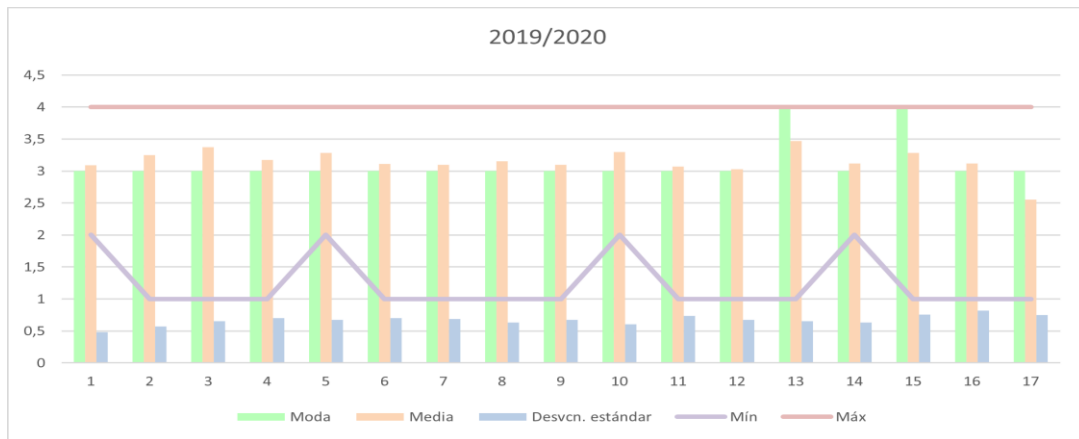
Si se disgregan estos resultados por curso académico, se obtienen las figuras 4, 5 y 6 que se muestran a continuación.

Figura 4. Datos curso 2018/2019



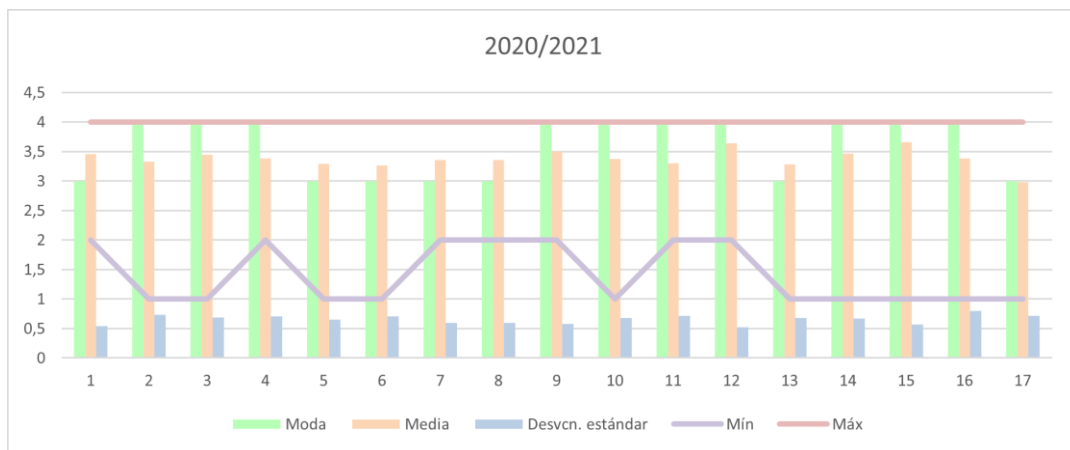
Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Datos curso 2019/2020



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Datos curso 2020/2021



Fuente: Elaboración propia.

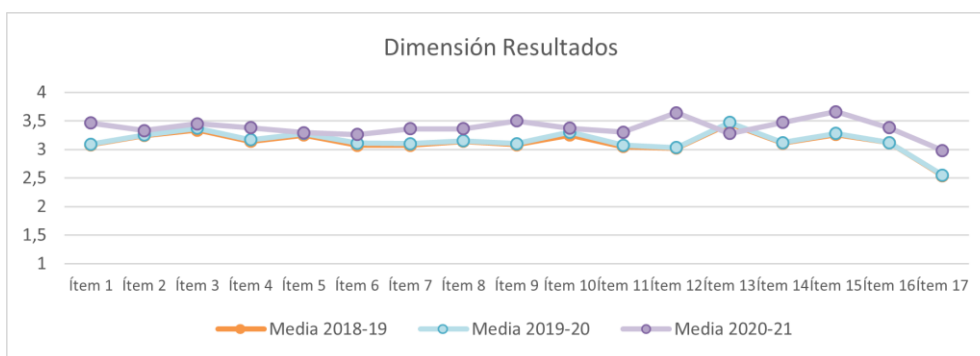
Se puede destacar la tendencia positiva en las valoraciones de los estudiantes, especialmente en la última promoción analizada (2020-21). Más concretamente, se observa un incremento significativo en ítems como: la mejora en la capacidad de enjuiciar puntos de vista alternativos; han sido desafiados para llegar a nuevas ideas; han aumentado su confianza para seguir aprendiendo; han mejorado su capacidad para aplicar el conocimiento y resolver problemas; son capaces de comunicarse eficazmente; y han aprendido más sobre el uso de aplicaciones para presentar información. Por otra parte, las respuestas oscilan entre el valor 1 y 4 en los dos primeros grupos estudiados mientras que, en la última promoción, gran parte de las respuestas se sitúan entre el valor 2 y 4.

Tabla 4. Diferencias dimensión Resultados

	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asin.
He desarrollado mi capacidad para enjuiciar puntos de vista alternativos.	37,121	2	<.001
He sido desafiado a llegar a nuevas ideas.	7,697	2	,021
En esta asignatura he aprendido a ser más flexible.	11,711	2	,003
Me he vuelto más dispuesto a cambiar mis puntos de vista y aceptar nuevas ideas.	8,208	2	,017
He mejorado mi capacidad de utilizar el conocimiento para resolver problemas en mi campo de estudio.	26,735	2	<.001
He desarrollado mi capacidad de comunicarme eficazmente con los demás.	7,729	2	,021
En esta materia he mejorado mi capacidad para transmitir ideas.	60,114	2	<.001
Me siento seguro en el trato con una amplia gama de personal	23,049	2	<.001
Me siento seguro usando aplicaciones informáticas cuando sea necesario	20,873	2	<.001
He aprendido más sobre el uso de aplicaciones para presentar la información	8,836	2	,012
Me las arreglo para completar los requisitos del programa sin sentirme excesivamente estresado.	21,140	2	<.001

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Evolución del valor de la media en la dimensión resultados



Fuente: Elaboración propia.

Considerando los resultados relativos a las competencias adquiridas, se comprueba que ha habido un salto cualitativo en las puntuaciones de los estudiantes en el curso 2020-21, con respecto a cursos anteriores, corroborado en las diferencias significativas entre la promoción de 2018-2019 y la de 2020-2021.

En definitiva, revisando las respuestas del alumnado, los estudiantes han valorado de manera muy positiva en las tres promociones aspectos como: que se han vuelto más considerados para tener en cuenta otros puntos de vista, pero también animados a usar su iniciativa; han sido desafiados para llegar a nuevas ideas; han mejorado sus capacidades para resolver problemas, aportando informaciones y diferentes posibilidades; han aprendido a ser y sentirse eficaces en un grupo de trabajo, comunicándose efectivamente y mejorando su capacidad para transmitir ideas y a utilizar diferentes herramientas y/o aplicaciones informáticas. Llama la atención como la competencia que tiene una valoración más baja es la relativa a cumplir los requisitos exigidos sin estresarse excesivamente, lo cual es una muestra de que es necesario seguir preocupándose de la educación emocional de los estudiantes.

Fortalezas y debilidades

Para iniciar el análisis cualitativo, se expone en primer lugar el libro de categorías y sus códigos empleados en el proceso de reducción de datos y clasificación de la información obtenida de los estudiantes en las preguntas abiertas (Tabla X), incluyendo el número de citas textuales que contiene cada categoría. La distribución de citas entre las diferentes categorías ha resultado tener pocas variaciones en las tres promociones estudiadas, por lo que no se realiza un análisis diferenciado por año.

Tabla 5. Libro de categorías

FORTALEZAS (399 citas)	
Categoría F.1:	Actitudes docentes (188 citas)
Códigos	F_Voc: Vocación, ilusión F_Imp: Implicación, interés F_Mot: Fuente de motivación F_Rel: Cercanía, empatía
Categoría F_2:	Contenidos enseñados (68 citas)
Códigos	F_Util: Utilidad, aplicación a la realidad F_Cont: Conocimientos interesantes
Categoría F_3:	Metodologías y recursos empleados (87 citas)
Códigos	F_Inn: Metodologías y recursos innovadores y motivadores F_Apr: Metodologías formativas, que facilitan el aprendizaje
Categoría F_4:	Trabajo en grupo (35 citas)
Códigos	F_Grup: trabajo en grupo
Categoría F_5:	Aprendizajes conseguidos (14 citas)
Códigos	F_Con: Conocimientos esenciales para la profesión F_Hab: Habilidades y competencias para la labor docente
Categoría F_6:	Otros (7 citas)
Códigos	F_Otr
DEBILIDADES (254 citas)	
Categoría D_1:	Tiempo (38 citas)
Códigos	D_Tiem: Escasez de tiempo
Categoría D_2:	Trabajo autónomo (56 citas)
Códigos	D_Trab: Excesivas tareas, trabajo autónomo D_Comp: Complejidad de las tareas prácticas

Categoría D_3:	Documentación (35 citas)
Códigos	D_Doc: Muchas lecturas, complejidad de los textos, D_Apu: Falta de apuntes
Categoría D_4:	Explicaciones (19 citas)
Códigos	D_Exp: Necesidad de más explicaciones
Categoría D_5:	Contenidos (31 citas)
Códigos	D_Cont: Contenidos complejos
Categoría D_6:	Ninguna (66 citas)
Códigos	D_Nad
Categoría D_6:	Otros (9 citas)
Códigos	D_Otr D_Nos

Fuente: Elaboración propia.

La categoría F1: Actitudes docentes, es la que, con diferencia, mayor número de citas textuales recoge (188 citas), siendo muy numerosas las declaraciones de estudiantes que manifiestan que la principal fortaleza del proceso de enseñanza seguido se relaciona con características propias de las docentes que han liderado ese proceso. Esta categoría se ha conformado con los códigos que contienen citas relacionados con la ilusión de la docente por enseñar, su implicación y esfuerzo por facilitar el aprendizaje, la motivación que transmite a los estudiantes sobre la materia o su forma de relacionarse con el alumnado, manifestando cercanía y gran capacidad de empatía. Se muestran a continuación algunos ejemplos de estas manifestaciones:

“La motivación y la implicación de la profesora ha sido primordial” (F_Imp); “Lo que más me ha gustado de esta asignatura es la ilusión que tiene la profesora al impartir su materia, ya que se ve claramente que hace su trabajo con gusto y busca lo mejor para todos sus alumnos” (F_Voc); “Lo que más me ha gustado ha sido la cercanía y empatía que ha mostrado la profesora en todo momento” (F_Rel); “Me ha gustado la forma en la que la profesora nos motivaba día a día” (F_Mot); “La ilusión de la profesora al transmitir sus conocimientos en clase” (F_Voc); “La implicación de la profesora tanto con la asignatura como con sus alumnos” (F_Imp); “La vocación y la pasión que la profesora transmite” (F_Voc).

En segundo lugar, dentro de las fortalezas manifestadas, se encuentran la categoría de metodologías seguidas (87 citas) donde los estudiantes reconocen entre los aspectos más favorecedores la innovación que suponen estas metodologías, la motivación que promueven los variados recursos disponibles, así como su valor como facilitadoras de aprendizajes:

“Los aspectos que más me han gustado de la asignatura han sido la forma novedosa y amena de aprender” (F_Inn); “Me ha gustado la metodología ya que ha sido innovadora y motivadora” (F_Inn); “La originalidad y lo dinámicas que son las clases y los recursos disponibles” (F_Inn); “Las clases han sido muy amenas y hemos podido aprender sin dificultades” (F_Apr); “Los aspectos que más me han gustado del desarrollo de esta asignatura han sido la metodología llevaba a cabo por la profesora saliéndose de la enseñanza tradicional” (F_Inn); “La profesora ha sido capaz de mantener el entusiasmo por aprender, mediante diferentes metodologías y recursos más allá la clase magistral” (F_Apr).

Y a continuación, la siguiente categoría en función del número de citas que contiene (68 citas), es la utilidad de los conocimientos que se presentan en la asignatura y su relación con la futura práctica docente:

“Los temas fundamentales que se trabajan ya que al fin y al cabo son esenciales para trabajar como docente” (F_Util); Sin duda alguna, esta asignatura me parece una de las más útiles en el futuro de ejercer como docente que deseo, y por ello, le doy importancia a cada uno de los conocimientos nuevos que adquiero, y los considero a todos, importantes fortalezas” (F_Util); “Su utilidad en un futuro como docentes” (F_Util); “Los contenidos” (F_Cont); “Los contenidos me han resultado muy interesantes” (F_Cont).

Llama la atención que la siguiente categoría en relación a las citas que recoge se encuentran las debilidades, pero incluye aquellas declaraciones en las que las y los estudiantes manifiestan no haber detectado ninguna debilidad (66 citas), con declaraciones como las siguientes:

“Ninguna” (D_Nad); “No creo que tenga” (D_Nad); “No encuentro debilidades a esta asignatura” (D_Nad); “No tiene” (D_Nad); “Nada que mejorar” (D_Nad); “No considero nada de lo vivido en la clase como debilidad” (D_Nad).

Sin embargo, también se detectan con un número considerable de declaraciones (56 citas) debilidades relativas a la complejidad de las tareas prácticas que deben realizar o el número excesivo de trabajos que deben realizar de forma autónoma:

“Demasiados trabajos” (D_Trab); “Como hay que realizar muchas prácticas se le tienen que dedicar mucho tiempo y apenas me queda tiempo para estudiar” (D_Trab); “Saber cómo enfocar las practicas” (D_Comp); “Tener en cuenta que el trabajo autónomo no puede abarcar tanto espacio de tiempo debido a que hay más asignaturas y otros quehaceres y no sólo dedicar el tiempo por y para la universidad” (D_Trab); “Quizás el trabajo autónomo ha sido excesivo en conjunto con todas las asignaturas. A veces se nos juntaban tareas de varias asignaturas a la vez” (D_Trab).

Con un número menor de aportaciones, tal como se comprueba en la tabla 12, los estudiantes han detectado debilidades relativas al número y la complejidad de la documentación facilitada por las docentes y la falta de unos apuntes estructurados (35 citas):

“Creo que se nos podrían proporcionar apuntes sobre la asignatura para poder estudiarla de una manera más fácil” (D_Apu); “Algunas veces se me hace difícil seguir el hilo por los textos” (D_Doc); “Nos ha supuesto demasiado tiempo hacernos apuntes teniendo varios documentos para sacarlos” (D_Apu); “La cantidad de documentos de lectura que hay” (D_Doc); “No había ningún libro, me he liado mucho y se me ha hecho más difícil de entender de lo que en realidad debería de ser” (D_Apu).

Esta situación se relaciona con la siguiente debilidad manifestada por los estudiantes (con 31 citas), y es la relativa a la complejidad de los contenidos. Quizás por ello, un número reducido de estudiantes (19 citas) considera que serían necesarias más explicaciones magistrales:

“Lo que me parece más difícil de la asignatura es identificar algunos conceptos, ya que los puedo confundir con otros muy parecidos, o que quizás no sean parecidos, pero se puedan relacionar con otro bloque de la planificación” (D_Cont); “Algo abstracta en cuanto a clasificaciones con las que hay que familiarizarse” (D_Cont); “Algunos contenidos son difíciles de comprender, y a su vez, es complicado aplicarlos a un caso práctico” (D_Cont); “Compleja y extensa” (D_Cont).

“Pocas clases explicativas para la comprensión de contenidos” (D_Exp); “Algunos contenidos son difíciles de comprender y se hubiera necesitado más clases de explicaciones teóricas” (D_Exp); “Más explicaciones magistrales” (D_Exp).

Con un número ligeramente mayor de declaraciones (35) el alumnado considera que una de las fortalezas de la asignatura ha sido el poder trabajar en grupos, aprendiendo o mejorando sus habilidades de trabajo cooperativo y las relaciones entre iguales:

“El trabajo por grupos me ha gustado mucho y me ha servido para ver diferentes opiniones” (F_Grup); “Me ha gustado trabajar en grupo, para así compartir conocimientos y crear lazos entre nosotros” (D_Grup); “Los

trabajos grupales han servido para comprender las cosas que decían los textos y ponerlas en práctica que, al fin y al cabo, es lo importante. Además, han sido por lo menos en mi grupo, muy divertidos, nos hemos sentido muy a gusto trabajando” (D_Grup).

Algunos estudiantes (19 citas) también resaltan como fortalezas algunos de los aprendizajes que han adquirido no solo relativos a contenidos, sino también a habilidades y competencias docentes. Se muestran algunos ejemplos:

“Ayuda a resolver problemas que se dan en las aulas de primaria, saber solucionarlos y saber aplicar distintas modalidades” (F_Con); “El abrirnos la mente sobre la importancia de la planificación y la organización, y el conocimiento de los diferentes métodos y la cantidad de medios de los que disponemos” (F_Con); “Me ha gustado darme cuenta de nuestra capacidad para crear actividades y planificar clases con la teoría aprendida” (F_Hab); “Me ha permitido conseguir una mayor soltura a la hora de expresarme” (F_Hab); “He podido desenvolverme mejor y he aprendido nuevas maneras de desenvolverme con la asignatura” (F_Hab).

Por último, tanto en relación a las fortalezas como a las debilidades se han creado dos categorías con la denominación Otros, en las que se incluyen aquellas declaraciones que no se podían incluir en los apartados anteriores, o que manifiestan que no saben qué responder (en el caso de debilidades). Algunos ejemplos serían:

“Darnos una visión más amplia de la educación” (F_Otr); “El gran número de alumnos que somos” (D_Otr); “Necesidad de ser muy constante en la asignatura” (D_Otr); “Siempre he creído que son algunos de mis compañeros, que no dejan dar la clase bien” (D_Otr); “No sé qué contestar” (D_Otr).

En este caso, se han dejado fuera algunas declaraciones de estudiantes del curso 2020-2021 que enunciaban como debilidades la necesidad de tener más clases presenciales, situación que solo se planteó ese curso por el inicio de la pandemia derivada de la Covid-19. Esas declaraciones no existen en los otros años analizados.

Desde otra mirada, centrándonos en las valoraciones de los docentes participantes en estas experiencias, las principales aportaciones ofrecidas en las entrevistas resaltan:

- La elaboración de materiales y la planificación conjunta de tareas de aprendizaje para el alumnado, promoviendo tareas más estimulantes y formativas (categoría Elaboración propuestas): *“se consiguen propuestas más creativas, innovadoras y motivadoras”, “siempre se le ocurre a alguien una propuesta o una solución para las dificultades que van surgiendo”, “la preocupación por actualizar la documentación y materiales, así como para preparar las tareas de cada grupo, se transforma en oportunidades formativas más estimulantes para el alumnado”.*
- El aumento de la reflexión sobre la propia formación que se va conformando en los grupos de estudiantes (categoría Formación reflexiva): *“el proceso de aprendizaje se convierte en un proceso mucho más reflexivo y dinámico”, “los estudiantes son conscientes del valor de lo que están aprendiendo para su futuro profesional”.*
- La motivación por aprender con nuevas metodologías (categoría Dinámicas motivadoras): *“se ha promovido un ambiente de aprendizaje muy dinámico para el alumnado”, “estos últimos cursos se han afianzado dinámicas mucho más motivadoras para los estudiantes”, “permite un mayor dinamismo en clase tanto entre los alumnos como en la interacción alumno-docente”.*
- Las mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (categoría Mejora aprendizajes): *“los alumnos han agradecido esta forma de desarrollar la asignatura y plantean que han aprendido mucho más que con metodologías más tradicionales”, “se ha*

conseguido movilizar a un grupo que le costaba mucho trabajar algunos conceptos más complejos”, “favorece una mayor autonomía de los estudiantes en su aprendizaje; promueve el trabajo en grupo y una mayor cooperación entre los estudiantes e impulsa el hábito de investigación”, “se desarrollan competencias que sería complicado alcanzar con metodologías más tradicionales”.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con diversos autores (Caride, Sanjurjo y Trillo, 2017; Flores, 2023; Landi y Palacios, 2010; Tejada, 2009), formar a maestros de Educación Primaria supone prepararlos para ser críticos y reflexivos, dominar conocimientos y experimentar actividades creativas, desarrollando competencias transversales, trabajando cooperativamente, etc. Sin duda estas competencias son básicas si queremos que nuestras escuelas de educación primaria puedan ser caracterizadas como escuelas inteligentes.

Si se analiza la relación de los resultados obtenidos con el perfil docente que requieren las escuelas inteligentes (Aranguren, 2020; Grinsztajn et al. 2015; MacGilchrist et al. 2004; Perkins, 2001), podemos comprobar que se demanda que sea un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.), con grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo esta tarea, capacidad de seguir investigando y formándose de forma autónoma. Aguerrondo (2009) manifestaba que las escuelas inteligentes debían ser capaces de formar una nueva concepción de enseñanza y que el aprendizaje del estudiante fuese activo, experiencial y vivo, abandonando el modelo de conocimiento academicista que hasta ahora teníamos instaurado, en definitiva, que el alumno sepa y sepa hacer. Siguiendo una línea argumental análoga, Flores (2023) plantea que las escuelas inteligentes implican el empleo de interacciones entre todos sus actores y la comprensión de los fenómenos que los rodean. En este sentido, los resultados alcanzados en este estudio y las valoraciones de estudiantes y de las propias docentes, se corresponden en gran medida con el desarrollo de estas competencias.

Ibáñez Aldaco (2014) defendía que lo importante es mejorar cada día en la educación. De ahí la importancia y el esfuerzo por hacer que cada día la docencia y formación de futuros maestros sea mejor, e intentar poner en práctica todas las aportaciones realizadas anteriormente para implementar una escuela por y para todos, en definitiva, una escuela inteligente.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del alumnado y docentes participantes, a lo largo de las tres promociones analizadas en este artículo, los futuros docentes de educación primaria han desarrollado competencias como aprender a ser un miembro efectivo para el trabajo en grupo, estar más dispuesto a considerar otros puntos de vista, desarrollar capacidad para enjuiciar puntos de vista alternativos, usar su propia iniciativa, llegar a nuevas ideas, asumir responsabilidad de su propio aprendizaje, conseguir mayor confianza en su habilidad para continuar aprendiendo, ser más flexible, ser capaz de aportar información y diferentes ideas, ser capaz de comunicarse eficazmente, sentirse seguro con amplia gama de personas o aplicaciones informáticas o conocer diferentes aplicaciones para presentar información (todas estas competencias son valoradas por los estudiantes con una media superior a 3 los tres cursos). Aspectos relevantes e imprescindibles para conformar en un futuro cercano escuelas inteligentes (MacGilchrist et al., 2004).

Los resultados de las experiencias implementadas y analizadas en estos tres cursos muestran una valoración muy positiva de aspectos como: las actitudes docentes mostradas como ilusión docente, implicación y cercanía (fortaleza más destacada por los estudiantes durante los tres cursos evaluados); las metodologías empleadas y la utilidad del conocimiento presentado.

Como es evidente, siempre hay aspectos en los que es necesario seguir mejorando y profundizando como: revisar la complejidad de las tareas a realizar o de los contenidos a aprender, la extensión de los documentos que tienen que trabajar los estudiantes, la ausencia de apuntes estructurados, así como revisar la cantidad de trabajos que deben realizar los estudiantes e intentar hacer tareas de forma coordinada y transversal entre materias, dotando de sentido la práctica docente.

Finalmente, tras los resultados alcanzados podemos constatar que los estudiantes han sido actores en su propio proceso de aprendizaje y a la vez han sido jueces valorando su experiencia formativa para su futuro profesional. En definitiva, se ha convertido el aula universitaria (con las características particulares que posee) en un entorno propicio para la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje, innovando y experimentando, a la par de ir reflexionando sobre el proceso de aprendizaje.

En el análisis comparativo de los diferentes proyectos implementados se ha comprobado como progresivamente se alcanzan mejores resultados en las valoraciones de los estudiantes. Si bien no se duda que esto es mérito de la metodología y los recursos disponibles en cada experiencia, también creemos que la experiencia acumulada por el grupo docente a la hora de plantear las innovaciones, trabajar colegiadamente para organizar tareas y diseñar materiales o facilitar interacciones positivas entre estudiantes y entre docentes y estudiantes ha influido notablemente en estos resultados.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento. *Innovación Educativa*, 9(47), 33-43. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.600>
- Aranguren Peraza, G.N. (2022). Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas. *Educare*, 26(2), 403-428. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627>
- Aranguren Peraza, G.N. (2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Revista Educación*, 44(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.37605>
- Bazarra, L. y Casanova, O. (2014). *Directivos de escuelas inteligentes. ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?*. SM Ediciones.
- Berkovich, I. & Grinshtain, Y. (2021). A review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management, and leadership research articles published in 1999-2018. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349>
- Buendía, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. En Á. Boza (coord.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp-15-30). Narcea.
- Caride Gómez, J.A., Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, -, 89-101.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(1), 61-86.
- Escobar-Pérez, J. y Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, 57, 81-97. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42112>
- Flores, E.M. (2023). Las escuelas inteligentes para el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes de ciencias experimentales. *REZIMA21*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i1.2622>
- Grinsztajn, F., Szteinberg, R., Córdoba, M. y Miguez, M. (2015). Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 275-299.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hwang, S. (2008). Utilizando software de análisis de datos cualitativos: una revisión de Atlas.ti. *Revista informática de ciencias sociales*, 26(4), 519-527.
- Ibáñez Aldaco, A. L. (2014). La escuela inteligente. En A. Barraza (coord.), *Modelos organizacionales y/o pedagógicos para la escuela del siglo XXI*, (pp.48-55). Instituto Universitario Anglo Español.
- Landi, N.E. y Palacios M. E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 53, 155-181. <https://doi.org/10.35362/rie530562>
- MacGilchrist, B., Jane R., & Kate M. (2004). *La escuela inteligente*. Sage Publications.
- Paricio, J. (2020). Diseño por competencias ¿era esto lo que necesitábamos?. *REDU*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Porto, M., Iborra, B., & Bolarín, M.J. (2018). Expectativas y valoraciones de futuros maestros sobre innovaciones didácticas. *Revista d'innovació docent universitària*, 10, 33-43. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2018.10.4>
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias Docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tortosa, B.M., Pérez-Fuentes, M., Molero, M. (2022). Investigación sobre el Compromiso o Engagement Académico de los Estudiantes: Una Revisión Sistemática sobre Factores Influyentes y Instrumentos de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 62(1), 101-111. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.08>

- Trillo, F. (2017). La evaluación de profesores universitarios en España: análisis e interpretaciones del Programa Docencia. En A. Rivera Morales (coord.), *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural* (pp. 45-68). Castellanos editores.
- Trillo, F., Porto, M. y Méndez, R.M. (2020). Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En F. Trillo (coord.), *Repensando la Educación Superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp.181-214). Narcea.
- Yadav, D. (2022). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 679–689. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0>