



Innovación docente en la universidad y realidades emergentes

M^a. M. Fernández-Martínez
A. Luque de la Rosa
J. J. Carrión-Martínez
I. M^a. Román-Sánchez, (Coords.)

Innovación docente en la universidad y realidades emergentes

M.^a M. Fernández-Martínez, A. Luque de la Rosa,
J. J. Carrión-Martínez, I. M.^a Román-Sánchez,
(Coords.)

Innovación docente en la universidad y realidades emergentes

Colección Horizontes educación

Título: *Innovación docente en la universidad y realidades emergentes*

Primera edición: noviembre de 2020

© M.^a M. Fernández-Martínez, A. Luque de la Rosa, J. J. Carrión-Martínez,
I. M.^a Román-Sánchez, (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-20-4

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila
Realización y producción: Ediciones Octaedro

Sumario

1. Transferencia de la formación permanente del docente en la educación universitaria	9
MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, ANTONIO LUQUE DE LA ROSA, EDWIN FRANCISCO VALDEZ CONTRERAS, ISABEL MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ	
2. Educación para la ciudadanía y el desarrollo de agentes sociales proactivos y críticos.	25
EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA, ELOY LÓPEZ-MENESES, CÉSAR BERNAL-BRAVO, ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO	
3. Hacia una didáctica para todos: estrategias innovadoras para promover la inclusión en el aula	41
ANTONIO LUQUE DE LA ROSA, MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ, ISABEL ANA EGUIZÁBAL-ROMÁN	
4. Los asistentes virtuales: chatbots en la enseñanza.	57
ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO	
5. Competencias profesionales emergentes durante el ejercicio de las funciones del profesorado de los conservatorios profesionales de música españoles.	73
ALEJANDRO VARGAS SERRANO, MOHAMMED EL HOMRANI, JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ, ISABEL MARÍA MERCADER RUBIO	
6. Competencias digitales en estudiantes universitarios	89
CARMEN BURGOS VIDELA, JOSÉ GÓMEZ GALÁN, CÉSAR BERNAL BRAVO, ELOY LÓPEZ MENESES	
7. La inserción sociolaboral de personas con discapacidad	109
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN, CRISTINA PINEL MARTÍNEZ, ALEJANDRO VARGAS SERRANO, MOHAMMED EL HOMRANI	

8. Recursos tecno-didácticos para la innovación curricular en la educación social.	125
ELOY LÓPEZ MENESES	
9. WebQuest en educación infantil. Posibilidades de aprendizaje	143
VERÓNICA MARÍN-DÍAZ	
10. Análisis, desarrollo y evaluación de una experiencia gamificada en posgrado	159
ADRIÁN SEGURA-ROBLES, M ^a ELENA PARRA-GONZÁLEZ, ARTURO FUENTES CABRERA, JESÚS LÓPEZ-BELMONTE	
11. El estrés en los profesionales de la educación: análisis de su estudio en la docencia	173
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ, MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN, ISABEL MERCADER RUBIO, NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
12. Un entorno participativo y colaborativo: el aula inteligente en la enseñanza universitaria.	191
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ, M ^a DOLORES DÍAZ-NOGUERA, M ^a DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ, MANUEL REINA PARRADO	
Sobre los coordinadores	211

Transferencia de la formación permanente del docente en la educación universitaria

MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ¹, ANTONIO LUQUE DE LA ROSA²,
EDWIN FRANCISCO VALDEZ CONTRERAS³, ISABEL MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ⁴

¹Universidad de Huelva, mar.fernandez@dstso.uhu.es - ²Universidad de Almería, aluque@ual.es - ³Universidad de San Carlos, edwin.valdez@farusac.edu.gt-

⁴Universidad de Almería, iroman@ual.es

1. Introducción

La formación del profesor universitario representa uno de los problemas de reciente preocupación en la comunidad científica. Esto se debe en parte a los procesos de globalización de la enseñanza, de la ampliación de los estudios universitarios y de procesos como el representado por el Espacio Europeo de Educación Superior (Ávalos Davidson, 2011; Bain, 2007; Bautista Arellano y Ortega Ruíz, 2015; Bozu e Imbernón, 2016; Rodríguez Pulido, Artiles Rodríguez, Aguilar Perera y Álamo Bolaños, 2018; Torres Rodríguez y Navales Coll, 2018).

Como afirman Benítez-Ávila, Ramírez-Pérez y Reyes-González (2019) «la formación permanente constituye una de las razones más importantes para la reconceptualización de la Educación Superior en el tercer milenio» (p.80). Un argumento que se menciona es la necesidad de formación permanente del profesorado universitario, ya que en el mundo se observa un deterioro de la docencia universitaria, problema que se comparte con otros niveles educativos y que guarda relación desde hace tiempo con el dilema de la formación y desarrollo profesional (García Valcárcel, 2001; Imbernón Muñoz, 1998; Torres Rodríguez y Navales Coll, 2018).

Como señalan Padierna Cardona, Benjumea Pérez y Urrego (2018) «los resultados del análisis de las investigaciones con-

sultadas destacan la imperiosa necesidad de crear y ofrecer a los profesores políticas institucionales, recursos, reconocimientos, programas de formación innovadores en docencia, investigación, proyección social, formación ciudadana y responsabilidad social universitaria» (p.70).

Es por lo tanto que de esta manera la formación del profesorado universitario se identifica como el proceso que permite al profesorado el desarrollo de mayores niveles de interpretación profesional para que realice las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de manera significativa. Es decir, que el desarrollo profesional del profesor universitario tiene que llevar a procesos de excelencia, de mejora, para el cambio, de transformación e innovación de las funciones propias de su profesión (Benítez-Ávila, Ramírez-Pérez y Reyes-González, 2019; Marcelo García, 1994; Villar Angulo y Alegre de la Rosa, 2004).

Para la persona que decide asumir la docencia como carrera, inicia en ese primer momento el proceso de formación y al mismo tiempo el proceso de reflexión y estará presente con él a lo largo de su vida profesional. Marcelo García (1994) señalaba cuatro fases que consideramos plenamente vigentes: el pre-entrenamiento, la formación inicial, la iniciación y la formación permanente. En esta última se incorporan todas las actividades planificadas por la universidad, los centros, facultades y/o departamentos universitarios, así como, por el mismo profesorado para su desarrollo profesional. Según Marcelo García (1994) el término desarrollo implica evolución y continuidad, por tal motivo prefiere referirse a desarrollo profesional del profesorado como el desarrollo pedagógico, el conocimiento y comprensión de sí mismo, el desarrollo cognitivo, el desarrollo teórico, el desarrollo docente y el desarrollo de la carrera.

Es complejo hablar de formación permanente en cualquier carrera universitaria, pero se debe tener claro que la formación permanente es una necesidad para el profesorado, que debe trabajarse en todas las áreas del conocimiento, y es por eso que el profesorado debe estar en continua revisión de su práctica, ya que es de esta manera como surgen las inquietudes con relación a la formación. En la formación permanente están involucrados o afectados no solamente el profesorado, sino todo el personal que pertenece a la universidad, y cuando todos estos elementos y sus integrantes trabajan con sinergias compartidas, se puede decir entonces que

se está en presencia de una universidad que aprende, que genera cambios, que mejora, que aprende a trabajar en forma colaborativa, que estructura objetivos y metas conjuntas para mejorar la enseñanza (Prieto Navarro, 2009).

2. Necesidades de formación del profesorado

En la actualidad la sociedad del conocimiento requiere un profesorado que respondan a las transformaciones que se registran en el mundo globalizado. La sociedad se ha transformado y las necesidades de la sociedad deben ajustarse a los acontecimientos y realidades existentes. En tal sentido el profesorado no puede ignorar su entorno y debe trabajar en función de satisfacer los requerimientos de la sociedad desde la universidad (Bozu e Imbernon, 2016; Tomàs-Folch y Duran-Bellonch, 2017).

En este sentido el mismo Imbernon Muñoz (1998) decía que en el ámbito educativo es común destacar la necesidad de formación permanente del profesorado, que es una necesidad justificada sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias. Es sumamente importante entender además que la formación permanente no puede ser entendida únicamente como la actualización científica, pedagógica y cultural del profesorado, sino que debe abordar como fundamental, revisar y reordenar la teoría, los esquemas prácticos y los esquemas teóricos sobre el desarrollo de la docencia.

Atendiendo a estas ideas, se debe considerar buscar en la formación permanente del profesorado un modelo amplio y diverso en estrategias, flexible y adaptado a la realidad, a las necesidades de formación de cada profesor, así como fundamentarse desde la libre voluntad del profesorado. Sin duda, mirar al entorno, siempre dispuesto a ofrecer el asesoramiento y recursos que sean necesarios, pero sobre todo que permita la reflexión e innovación de la práctica del profesorado (Imbernon Muñoz, 2007a, 2007b, 2014; Zabalza; 2016; Zabalza Beraza, 2007; Zabalza Beraza, Sabucedo y Trillo, 2014).

En este sentido, Cepeda Romero (2009) expresaba que «la formación, utilización y reconstrucción permanente del pensamiento práctico reflexivo del profesorado es una de las claves del desarrollo y la innovación de la educación» (p.36), estando plenamente vigente.

Gairín Sallán (2010) señala que entre las causas para orientar la detección de las necesidades de formación en los profesionales pueden estar:

- ▶ Problemas de rendimiento
- ▶ Sistemas y tecnologías nuevas que deben utilizarse
- ▶ Formación habitual o automática
- ▶ Necesidades de cambios culturales
- ▶ La dinámica y la planificación de los recursos humanos
- ▶ La propia naturaleza de la institución

Por su parte Marcelo García (1994), indica que las necesidades formativas de los profesores se han definido como aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza. De esta manera se puede decir, entonces, que una necesidad puede ser definida como la discrepancia entre lo que se práctica habitualmente y lo que debería ser en la realidad.

Es una realidad que para determinar cuáles son las necesidades de formación que el profesorado presenta, deberían realizarse un conjunto de acciones que permitan ver y analizar si en realidad son necesidades percibidas. Entendiendo además que por necesidad la carencia de algo que se considera inevitable o deseable, y por discrepancia el contraste entre lo que existe y lo que debería ser (Marcelo García, 1994).

3. Disposición y transferencia de la formación permanente

La participación en la formación implica muchos factores y como fundamental se puede decir que es la disposición por parte del profesorado, pues está enfocada en la mayor parte de las instituciones de forma voluntaria (Prieto Navarro, 2009; Rodríguez-Pulido et al., 2018). Es una actitud que necesariamente involucra al profesorado en este proceso ya que debe estar dispuesto para promover un compromiso consigo mismo y con los demás involucrados en la formación (Santos Guerra, 2001). Es necesario que el profesorado acuda a la formación para fortalecer o descartar las creencias y en consecuencia construir sus saberes (Benedito, 1998; Benedito, Ferrer y Ferreres Pavía, 1995).

La intencionalidad que se manifiesta en la disposición está impregnada de las características del contexto donde se presente el profesor, influyendo las condiciones de la propia institución universitaria, así como deseos y aspiraciones del docente universitario con respecto a la formación.

La disposición debe tener un aspecto afectivo (actitud) y otro conativo (la intención), que contribuyen a determinar las decisiones que toma el profesorado para involucrarse en la formación. Algunos de los aspectos que pueden dar cuenta de la disposición del profesorado para participar en la formación son: el tiempo que disponga voluntariamente (bien sea dentro o fuera de su trabajo), frecuencia de asistencia, importancia que manifieste a la formación, valoración en costo económico, forma de trabajo personal y utilidad (Sola Fernández, 1999). La disposición debe ser un estado interno en el profesorado y como tal no es observable, pero se deben buscar los mecanismos para aproximarse lo mejor posible y observar o darse cuenta lo que se manifiesta en las actitudes e intenciones del profesorado frente a la formación permanente.

De otra parte como destacan Tomàs-Folch y Duran-Bellonch (2017) «la formación docente en la Educación Superior debería dar lugar a un cambio en las prácticas docentes, lo que a su vez, debería influir positivamente en el aprendizaje del estudiante, pero lo segundo no es posible sin lo primero» (p.146). En consecuencia, podemos afirmar que el profesorado debe transferir lo adquirido, no basta con una disposición pasiva de recipiente, sino que es necesaria la proactividad que permita cambios en su práctica docente. Partiendo de esa conexión entre disposición y transferencia, A partir de esto vamos a acercarnos a algunos resultados empíricos de a través de una investigación realizada en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

4. Transferencia de la formación recibida a la actividad docente: algunos resultados empíricos

Actualmente, como venimos apuntando sobre todo en el ámbito de la educación superior, se reconoce la formación permanente del profesorado como una herramienta necesaria para el desarrollo profesional del profesorado, así como un elemento fundamen-

tal para la mejora de la calidad docente. La preocupación de la universidad por la formación permanente de su profesorado y su transferencia al desarrollo docente, trae consigo la preocupación por sus resultados y los efectos reales que esto tiene en los procesos de enseñanza aprendizaje, la idea de esto es, poder evidenciar hasta qué punto el esfuerzo realizado por el profesorado permite alcanzar el efecto deseado.

a) El contexto empírico

Pretendemos aproximarnos a esta realidad entre el profesorado de arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala, analizando los efectos en términos de percepciones que tiene en el programa de formación permanente de la Facultad de Arquitectura de dicha universidad en su profesorado. Se ha trabajado con la totalidad del plantel docente de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala, un total de 110 profesores y profesoras. En concreto con respecto a la variable género, tenemos un 77.3% de hombres y un 22.7% de mujeres, lo que puede considerarse habitual al tratarse de la realidad de una carrera técnica relativamente masculina (Úbeda Gómez, 2016). Habiéndose utilizado un cuestionario ad hoc con ítem en una escala tipo Likert de 1 a 5, en donde 1 muestra el total desacuerdo y 5 el total acuerdo.

4.1. Indicadores de transferencia de la formación

a) Mayor capacitación para planificar las clases

En este aspecto, el profesorado de arquitectura se percibe así mismo, tras su participación en el programa de formación permanente de su facultad como más capacitado para sus funciones de planificación docente, lo cual podemos entenderlo como un ítem de transferencia de su esfuerzo y disposición. En concreto el 50.9% del profesorado indica que las actividades de formación los capacitan para planificar sus actividades docentes, mientras que solo el 12.7% del profesorado no se percibe más competente en esta cuestión. La distribución de respuestas con lo que sería un reparto neutro es significativa (tabla 1), donde el valor de Chi-cuadrado X² obtenido tiene una significación de .000.

Tabla 1. Prueba Chi-cuadrado: Me encuentro más capacitado para planificar mis clases

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
Me encuentro más capacitado para planificar mis clases en colaboración con otros compañeros	42.091a	4	.000

b) Mayor implicación en los procesos de planificación

El 63.6% del profesorado considera que la formación permanente le ha permitido, no solo mejorar su capacitación para el control de su proceso pedagógico, sino que también ello ha potenciado su implicación, sienten que se involucran más en los procesos de enseñanza aprendizaje. Entre los que piensan lo opuesto solo encontramos un 15.5%.

El análisis estadístico nos pone de relieve que la distribución de respuestas esta significativamente balanceada hacia los resultados que reflejan un mayor grado de implicación a partir de lo que les aporta la formación permanente (tabla 2).

Tabla 2. Prueba Chi-cuadrado: Me implico mucho más en los procesos de planificación

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
Me implico mucho más en los procesos de planificación de mi enseñanza	45.636a	4	.000

c) La preocupación por la enseñanza

Muy cercano a la cuestión anterior, pero con un matiz de responsabilidad añadido, se le preguntó al profesorado de arquitectura como valoran el impacto que la formación permanente tiene en el grado de preocupación por los procesos de enseñanza aprendizaje. Los resultados son elocuentes, el 71.9% de profesorado indica que las actividades de formación les lleva a preocuparse más por su enseñanza, mientras que solo el 11.8% se ubica en categorías de respuesta que indicaría que estas actividades de formación para nada les hace preocuparse por la enseñanza que realizan.

Aquí también con la prueba de contraste estadístico de Chi-cuadrado X² se pone de relieve que la distribución de respuestas está

significativamente balanceada hacia los resultados que reflejan una mayor grado de preocupación a partir de lo que les aporta la formación permanente (tabla 3).

Tabla 3. Prueba Chi-cuadrado: La formación hace que me preocupe más por la enseñanza

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
La formación hace que me preocupe más por la enseñanza	60.636a	4	.000

d) *La aplicabilidad docente de lo aprendido en la formación permanente*
Con respecto a la aplicabilidad que tiene lo aprendido en las actividades de formación permanente, los resultados no son muy halagüeños, pues si bien el porcentaje del profesorado que considera aplicable lo aprendido es del 41%, superando en más del doble a los que piensan que no es aplicable (18,2%), encontramos un gran número de profesores y profesoras que están muy indecisos (40, 0%). Esto puede interpretarse como que el programa de formación permanente no ofrece, o al menos genera importantes dudas sobre lo que el profesorado necesita para aplicar en su práctica docente e innovar en el aula.

Aun así, estadísticamente la distribución de respuestas con respecto a lo que sería un reparto neutro es significativa (tabla 4), donde el valor de Chi-cuadrado X2 obtenido que tiene una significación de .000.

Tabla 4. Prueba Chi-cuadrado: La aplicabilidad docente de lo aprendido

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
La aplicabilidad docente de lo aprendido en el Programa es muy alta	46.273a	4	.000

e) *Se han producido cambios en la forma de dar las clases*

Los resultados muestran que el 51.9% del profesorado considera que la formación permanente se ha transferido a su forma de dar las clases, interpretándose con ello que las actividades de formación propician cambios en el desarrollo de la docencia dentro del

entorno del aula, en una proporción casi 5 a 1 (10.9%) con respecto a los que consideran que no ha generado cambios en la forma de dar las clases.

Igualmente, la comparación estadística de la distribución de respuestas con respecto lo que sería un reparto neutro es significativa (tabla 5), donde el valor de Chi-cuadrado X2 obtenido que tiene una significación de .000.

Tabla 5. Prueba Chi-cuadrado: Se han producidos cambios en la forma de dar las clases

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
Se han producidos cambios en la forma de dar las clases después de la formación	55.636a	4	.000

f) La participación de mis alumnos en las clases

Los porcentajes obtenidos en este asunto indican que un 54.5% del profesorado considera que los conocimientos recibidos en las actividades de formación promueven una mayor participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza aprendizaje, aunque por el otro lado se tiene un 14.6% del profesorado que indica que las actividades de formación no permiten la mejora de actitudes participativas de los estudiantes.

Desde el punto de vista estadístico, la distribución de respuestas con respecto a lo que sería un reparto neutro es significativa (tabla 6), donde el valor de Chi-cuadrado X2 obtenido que tiene una significación de .000.

Tabla 6. Prueba Chi-cuadrado: La participación de mis alumnos es más elevado

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
La participación de mis alumnos en las clases una vez terminado el proceso de formación es más elevado	31.091a	4	.000

g) Mejora del aprendizaje de los estudiantes

Con respecto a la transferencia a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, la apreciación del profesorado en un 60.9% del pro-

feosorado indica estar acuerdo en que las actividades de formación permanente les permite lograr que los estudiantes universitarios se involucren más en su aprendizaje, si bien todavía existe un 10% del profesorado que no ve ninguna proyección de la formación permanente en el aprendizaje de sus estudiantes universitarios.

En la tabla 7 se observa el valor significativo de Chi-cuadrado X² obtenido a partir de la distribución de respuestas, lo que permite afirmar que esa opinión a favor de la transferencia de la formación permanente hacia los resultados de aprendizaje de los estudiantes es relevante.

Tabla 7. Prueba Chi-cuadrado: He conseguido que los alumnos mejoren su aprendizaje

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
He conseguido que los alumnos mejoren su aprendizaje	45.182a	4	.000

h) Cambios en la forma de evaluar

Interesante aspecto el de pulsar si el profesorado universitario objeto de nuestra atención, percibe, opina si el poner en práctica los conocimientos sobre enseñanza que ha recibido en las actividades de formación continua que les facilita su institución, ha tenido influencia en la forma de evaluar a sus estudiantes.

En los porcentajes obtenidos en el cuestionario sobre este aspecto se aprecia que el 66.3% del profesorado está de acuerdo en que ha modificado la forma de evaluar a sus estudiantes, ello en el marco de una renovación de su enseñanza, es decir, el profesorado modifica su evaluación y la enseñanza después de las actividades de formación. El núcleo de los que no evolucionan se consolida en torno a un el 11% del profesorado. Podemos decir que en términos muy mayoritarios el profesorado de arquitectura entiende lo importante que es la evaluación en la práctica docente, pero también tiene claro que debe adquirir herramientas metodológicas, para utilizar esta evaluación de forma congruente y poder lograr los objetivos de enseñanza aprendizaje exigidos.

Los resultados estadísticos al comparar el reparto observado de opiniones con el esperado, entendiendo este sobre una hipótesis neutra de los efectos de la formación permanente, arrojan un va-

lor en la prueba de Chi-cuadrado X² altamente significativo, en el sentido señalado, ya que son muchos los opinan que cambian su forma de evaluar a partir de lo asimilado en la formación permanente (tabla 8).

Tabla 8. Prueba Chi-cuadrado: He modificado la forma de evaluar a los alumnos

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
He modificado la forma de evaluar a los alumnos como consecuencia de mi nueva forma de enseñar	51.000a	4	.000

i) Otros profesores podrían aprender de mí a través de la observación

Aunque en esta opinión pueden estar influyendo diversos factores, resulta de interés a la hora de considerar la transferencia de lo aprendido. En los ítems anteriores hemos estado planteando el análisis de una transferencia directa de lo aprendido hacia los dos grandes protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, una transferencia interna hacia el propio profesor que participa en la formación permanente, y una transferencia externa vertical hacia el estudiante. Ahora se trata de valorar si esa transferencia externa también puede ser horizontal hacia otros docentes, y de alguna forma convertir el proceso de formación permanente en una formación en escala, en donde los receptores primarios se transformasen en vectores de formación.

En este último aspecto, también se visualiza la forma en la que el profesorado de arquitectura valora el aspecto de las relaciones interpersonales entre compañeros profesores, después de poner en práctica los conocimientos obtenidos en las actividades de formación permanente. En el ámbito universitario, se habla mucho de cultura colaborativa, pero muchas veces el profesorado no toma conciencia de que es parte constituyente de esa cultura. De aquí la importancia entonces de considerar que, como parte de esta cultura, el profesorado tienda a compartir sus experiencias docentes, como parte de las actividades de formación.

Los resultados nos ponen ante la realidad de que un 60.9% del profesorado está de acuerdo en servir de modelo, en dejarse observar, y en que piensa que sus compañeros podrían aprender de él lo que el aprende en las actividades de formación permanen-

te. Consideran una buena técnica de aprendizaje y formación, la observación de la actividad docente de otros profesores, mientras seguimos anclados en que un exiguo 10% del profesorado no está por la labor de ser observado por otros profesores en el momento que imparten sus clases, considerando que no creen que sean una herramienta de mejora de la docencia.

En la tabla 9 encontramos que, al comparar el reparto observado de opiniones con el esperado, entendiendo este sobre una hipótesis neutra de los efectos de la formación permanente, arrojan un valor en la prueba de Chi-cuadrado X² altamente significativo, en el sentido señalado, ya que son muchos los opinan que que otros profesores podrían aprender de ellos a través de la observación.

Tabla 9. Prueba Chi-cuadrado: Otros profesores podrían aprender observando mis clases

Subcategoría	Chi-cuadrado de Pearson		
	Valor	gl	Sig. asintótica
Otros profesores podrían aprender si vinieran a observarme a mis clases	49.545a	4	.000

4. Conclusiones

De lo analizado se concluye un claro posicionamiento favorecedor de la transferencia de conocimientos adquiridos en las actividades de formación permanente en la universidad. Solo una parte minoritaria de los participantes en este estudio tienen una perspectiva negativa, lo que no deja de ser un reto para la institución pues, aunque pocos, forman parte del servicio educativo que se ofrece a la sociedad y más directamente a los estudiantes. Se puede agregar a esto que los aspectos que se han analizado, sin ser representativos de la totalidad de aspectos que se deben considerar en la formación permanente que se dan en la Facultad de Arquitectura, presentan una orientación predominantemente de profesión docente, concebida para el desarrollo de habilidades profesionales transversales que se pueden encuadrar en el ámbito de la formación de una carrera técnica como lo es la Arquitectura.

Si se atiende a los resultados encontrados, e insistiendo siempre en sus limitaciones, se puede describir que el profesorado de

Arquitectura tiende a transferir los conocimientos recibidos en las actualizaciones permanentes con su desarrollo como docente de formas distintas, excepto en un núcleo minoritario.

Un aspecto que creemos debe destacarse, es el impacto positivo que la formación permanente tiene en la evaluación, reconociendo que orienta las prácticas evaluativas. Como indicaba Marcelo García (1994), el profesorado valora y prefieren aquello que tiene mayor utilidad práctica a corto plazo, aquello que responde a los problemas que le van surgiendo en las aulas, por lo que se entiende razonable que una vez terminada la actividad de formación haya una transferencia de lo más práctico y útil.

Para analizar la transferencia de una manera más sería de suma importancia una evaluación del propio proceso formativo, y que este no se limitase a certificar su asistencia o no a las actividades de formación como hasta el momento se viene haciendo, sino que debería realizar un seguimiento activo que atendiese principalmente a aspectos tales como su implicación en la actividad y como esto es puesto en práctica en la planificación y desarrollo de la docencia.

Puede concluirse además que se detecta una actitud positiva global del profesorado hacia la formación permanente, incluyendo dentro de esto la propia reflexión sobre su práctica docente, actitud favorable que puede y debe incitar permanentemente a la búsqueda del sentido de la acción educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Ávalos Davidson, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bautista Arellano, A. y Ortega Ruíz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales (trad. al Castellano de A. Bautista). *Psychology, Society and Education*, 7(3). 343-355.
- Benedito V. (1998). *Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario. La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

Sobre los coordinadores

María del Mar Fernández-Martínez

Trabajadora social. Profesora. Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública de la Universidad de Huelva, España.

Trabajadora social por la Universidad de Granada y doctora por la Universidad de Almería. Actualmente es profesora del Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública de la Universidad de Huelva, habiéndolo sido también del Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social de la Universidad de Almería, del Departamento de Educación de la Universidad de Almería y del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Granada. Hasta 2015 fue trabajadora social en ejercicio. Sus trabajos de investigación se han centrado en nuevos roles y competencias en la universidad, el sistema de atención a personas mayores y en proyectos de cooperación vinculados a la inclusión socioeducativa. Actualmente imparte docencia en los grados en Trabajo Social y Educación Social de la Universidad de Huelva, así como en los Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería y en el Máster Universitario en Enfermería de Práctica Avanzada en Atención a la Cronicidad y la Dependencia de la Universidad de Huelva. Es autora de diversas publicaciones, participando asimismo en diferentes proyectos de investigación en el ámbito nacional e internacional sobre los temas apuntados.

Ha realizado estancias internacionales en México (Universidad Autónoma de Tlaxcala), Guatemala (USAC), Chile (Universidad de Playa Ancha), Portugal (Universidade do Minho), Italia (Universidad de Bolonia) y Marruecos (Universisté Abdelmalik Essadi).

Antonio Luque de la Rosa

Diplomado (Bachiller) en Maestro por la Universidad de Córdoba, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED de España y Doctor en Innovación Educativa por la Universidad de Almería.

Fue maestro en ejercicio, y posteriormente orientador escolar, estando en la en la Universidad de Almería a tiempo completo desde 2005

en el Departamento de Educación, donde imparte materias de máster, licenciatura y dirige numerosas tesis doctorales. Así mismo es profesor tutor de la UNED de España desde 2006. Ha desempeñado la dirección del Servicio de Atención a la Discapacidad y Orientación educativa de la Universidad de Almería. Sus trabajos de investigación se han centrado en nuevos roles y competencias para la escuela inclusiva, en diferentes perfiles profesionales, así como en una amplia temática diversa sobre inserción laboral, diversidad funcional e innovación educativa. Es autor de diversas publicaciones, participando asimismo en diferentes proyectos de investigación en el ámbito Internacional y nacional sobre los temas apuntados.

Ha completado su formación y especialización en formación docente realizando diferentes estancias internacionales en México (Universidad Autónoma de Tlaxcala) e Italia (Universidad de Bolonia).

Además, ha participado en numerosos proyectos de innovación docente, financiados en convocatorias públicas competitivas adquiriendo así una gran experiencia investigadora en diferentes campos de la Educación. También es numerosa su asistencia y la realización de aportaciones en importantes congresos nacionales e internacionales en el ámbito educativo.

Forma parte del Grupo de Investigación HUM-955 Formación, Orientación y Empleabilidad (FORMAREM) del Sistema Universitario de Andalucía (España).

José Juan Carrión Martínez

Diplomado (Bachiller) en Maestro por la Universidad de Granada, Profesor de pedagogía terapéutica y Especialista en Audición y Lenguaje, licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED de España y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Almería (UAL).

Fue maestro en ejercicio, y posteriormente orientador escolar. Antes de ingresar en la UAL como docente e investigador fue director provincial de los servicios de orientación de la administración pública. Desde 1996 es profesor a tiempo completo de la UAL en el Departamento de Educación, donde imparte materias de máster, licenciatura y dirige numerosas tesis doctorales. Así mismo es tutor de la UNED de España desde 1986. Ha desempeñado diversos cargos de responsabilidad en la UAL entre los que destaca la Dirección de puesta en marcha del proceso de reforma conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (2003-07) y Vicerrector Académico (2008-15). Sus trabajos de investigación son ya muy extensos y diversos. Es autor de diversas publicaciones, partici-

pando asimismo en diferentes proyectos de investigación en el ámbito internacional y nacional.

Ha realizado estancias internacionales en México (Universidad Autónoma de Tlaxcala), Guatemala (USAC), Ecuador (Universidad Católica de Guayaquil), Chile (Universidad de Playa Ancha), Paraguay (Universidad de Integración de las Américas), Portugal (Universidade do Minho), Italia (Universidad de Bolonia) y Marruecos (Universisté Abdelmalik Essadi).

Además, ha participado en numerosos proyectos de innovación docente, y es numerosa su asistencia y la realización de aportaciones en importantes congresos nacionales e internacionales en el ámbito educativo.

Actualmente dirige el Doctorado en educación de la Universidad de Almería y el Grupo de Investigación HUM-955 Formación, Orientación y Empleabilidad (FORMAREM) del Sistema Universitario de Andalucía (España).

Isabel Román Sánchez

Diplomada en Ciencias Empresariales (1994), Licenciada en Administración y Dirección de Empresas (1996), Máster en Prevención de Riesgos Laborales (1999) y Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales (2004) por la Universidad de Almería. En 2007 superó la oposición al Registro Oficial de Auditores de Cuentas (ROAC) del Ministerio de Economía y Hacienda.

Ha trabajado 10 años en el sector empresarial. A partir de 1999 compaginó su labor en la empresa privada con la docencia a tiempo parcial en la Universidad de Almería, hasta el año 2007. En este mismo año, pasó a dedicación a tiempo completo, como Profesora Colaboradora y a partir de 2012 como Profesora Contratada Doctor, en el departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Almería. Dentro de la gestión universitaria ha desempeñado el cargo de Directora de Secretariado de Asuntos Sociales durante más de dos años y el cargo de Vicerrectora de Infraestructuras, Campus y Sostenibilidad, desde octubre de 2009 hasta junio de 2015.

Es miembro activo del grupo de investigación SEJ579 «Economía Ambiental y de los Recursos Naturales». Paralelamente mantiene una estrecha colaboración interdisciplinar con el grupo de investigación «Ingeniería de Bioprocesos y Tecnologías del Agua», del departamento de Ingeniería Química de la UAL.

Tiene un extenso elenco de publicaciones y participación en proyectos de investigación tanto en ámbito de la economía aplicada como en de las tecnologías del agua y sostenibilidad.

Índice

1. Transferencia de la formación permanente del docente en la educación universitaria	9
MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, ANTONIO LUQUE DE LA ROSA, EDWIN FRANCISCO VALDEZ CONTRERAS, ISABEL MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ	
1. Introducción	9
2. Necesidades de formación del profesorado	11
3. Disposición y transferencia de la formación permanente.	12
4. Transferencia de la formación recibida a la actividad docente: algunos resultados empíricos	13
4.1. Indicadores de transferencia de la formación.	14
4. Conclusiones	20
5. Referencias bibliográficas	21
2. Educación para la ciudadanía y el desarrollo de agentes sociales proactivos y críticos.	25
EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA, ELOY LÓPEZ-MENESES, CÉSAR BERNAL-BRAVO, ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO	
1. Introducción	25
2. Búsqueda, selección y análisis de fuentes primarias y secundarias en la enseñanza de las ciencias sociales	27
3. Las noticias falsas (fake news) como amenaza para la democracia del siglo xxi: ¿por qué es importante que el alumnado aprenda a buscar información fiable?	31
4. Educación para una ciudadanía crítica: aprendiendo a cuestionar – aprendiendo a contrastar.	33
4. Conclusiones.	37
5. Referencias bibliográficas	38

3. Hacia una didáctica para todos: estrategias innovadoras para promover la inclusión en el aula	41
ANTONIO LUQUE DE LA ROSA, MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ, ISABEL ANA EGUIZÁBAL-ROMÁN	
1. Introducción	41
2. Metodología	43
2.1. Objetivos	43
2.2. Método	43
3. Resultados.	45
3.1. Competencias para la inclusión	45
3.2. El docente/educador en las aulas inclusivas: actuación didáctica	47
3.3. Estrategias para la inclusión: el caso de los grupos interactivos	48
4. Discusión/conclusiones	51
5. Referencias bibliográficas	52
4. Los asistentes virtuales: chatbots en la enseñanza.	57
ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO	
1. Introducción	57
2. Características de los chatbots educativos	59
2.1. Tipos de chatbots.	61
2.2. Clasificación de los chatbots en educación.	63
2.3. Recursos para crear chatbots.	64
3. Conclusiones.	68
4. Referencias bibliográficas	69
5. Competencias profesionales emergentes durante el ejercicio de las funciones del profesorado de los conservatorios profesionales de música españoles.	73
ALEJANDRO VARGAS SERRANO, MOHAMMED EL HOMRANI, JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ, ISABEL MARÍA MERCADER RUBIO	
1. Introducción	73
2. Metodología	76
3. Resultados.	78
3.1. Identificación y agrupamiento de las competencias profesionales de los docentes de conservatorio	78
3.2. Competencias y actitudes que requieren de actualización o formación del profesorado.	82
4. Conclusiones.	84
5. Referencias bibliográficas	86

6. Competencias digitales en estudiantes universitarios	89
CARMEN BURGOS VIDELA, JOSÉ GÓMEZ GALÁN, CÉSAR BERNAL BRAVO, ELOY LÓPEZ MENESES ⁴	
1. Introducción	89
2. Revisión de la literatura científica	91
3. Contexto de la investigación	92
4. Métodos	94
5. Resultados	96
6. Conclusiones	101
7. Referencias bibliográficas	103
7. La inserción sociolaboral de personas con discapacidad	109
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN, CRISTINA PINEL MARTÍNEZ, ALEJANDRO VARGAS SERRANO, MOHAMMED EL HOMRANI	
1. Introducción	109
2. Metodología	113
3. Resultados	114
3.1. Tipos de discapacidad como factor de interferencia en la inclusión laboral	114
3.2. Redes y herramientas para la búsqueda de empleo	117
3.3. Formación de las personas con discapacidad	118
4. Conclusiones	120
5. Referencias bibliográficas	122
8. Recursos tecno-didácticos para la innovación curricular en la educación social	125
ELOY LÓPEZ MENESES	
1. Introducción	125
2. Escenario de la experiencia innovadora	128
3. Contexto de la práctica innovadora universitaria sobre materiales educativos audiovisuales	129
4. Referencias bibliográficas	140
9. WebQuest en educación infantil. Posibilidades de aprendizaje	143
VERÓNICA MARÍN-DÍAZ	
1. Introducción	143
2. El aprendizaje mediado por la red	144
3. Innovando en el aula de grado de educación infantil con WebQuest	146

4. Conclusiones	154
5. Referencias bibliográficas	155
10. Análisis, desarrollo y evaluación de una experiencia gamificada en posgrado	159
ADRIÁN SEGURA-ROBLES, M ^a ELENA PARRA-GONZÁLEZ, ARTURO FUENTES CABRERA, JESÚS LÓPEZ-BELMONTE	
1. Introducción	159
2. Gamificando en el máster	161
2.1 Participantes	162
2.3 Narrativa y progresión de la dinámica	162
2.3.1 Preparación previa	163
2.3.2 Del diseño a la práctica	164
2.3.4 Las paradas y los escudos	165
2.4 Los retos didácticos	166
2.5 Los enigmas	167
2.6 Las recompensas	167
2.7 El «combate final»	168
4. Conclusiones	168
5. Referencias bibliográficas	169
11. El estrés en los profesionales de la educación: análisis de su estudio en la docencia	173
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ, MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN, ISABEL MERCADER RUBIO, NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
1. Introducción	173
2. Metodología	175
3. Resultados	176
4. Discusión y conclusiones	183
5. Referencias bibliográficas	187
12. Un entorno participativo y colaborativo: el aula inteligente en la enseñanza universitaria	191
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ, M ^a DOLORES DÍAZ-NOGUERA, M ^a DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ, MANUEL REINA PARRADO	
1. Introducción	191
2. Revisión de la literatura	192
3. Objetivos	195
4. Metodología de investigación	195
4.1. Muestra	195

4.2. Instrumentos de recogida de datos	196
4.3. Análisis de datos	197
5. Resultados	197
5.1. Fiabilidad y validez de los cuestionarios	197
5.2. Percepción de los estudiantes del ambiente real e ideal de las aulas prácticas de informática	200
6. Conclusiones.	205
7. Referencias bibliográficas	207
Sobre los coordinadores	211

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com**

Innovación docente en la universidad y realidades emergentes

Es una realidad que la innovación docente emerge cada vez más como una supracategoría dentro del campo de la enseñanza universitaria. Son múltiples los vectores y elementos que configuran ese constructo que nos anuncia cambio, modificación o novedad.

Se trata de un cambio intencional, conducido en un escenario multiaxial en donde el docente universitario se mueve entre múltiples disciplinas científicas, con locus más o menos debatidos dentro de la enseñanza universitaria.

De otra parte, nos encontramos con una importantísima renovación de los marcos conceptuales de carácter metodológico, tanto en un sentido estricto (métodos y técnicas específicas variadas acuden a insertarse en la tarea cotidiana del docente universitario), como en un sentido más abierto: enfoques de competencias, modelos dialógicos, diversidad, inclusión, género, etc. Así nos encontramos con cambios curriculares de gran calado como el Espacio Europeo de Educación Superior, junto a diversas y abundantes irrupciones de metodologías específicas, unas importadas desde ámbitos de enseñanza diferentes a la universidad y otras generadas en el propio contexto universitario.

En esta obra nos planteamos ofrecer al lector interesado por la acción docente en la universidad una serie de aportaciones que todas ellas mantienen un denominador común, la de presentar respuestas a realidades emergentes afrontadas desde una concepción innovadora de la acción docente. Se abordan nuevas realidades vinculadas al tradicional campo de las TIC, acercamientos al tema de las competencias, de la diversidad e inclusión, ciudadanía... sin dejar de prestar atención a aspectos transversales como la colaboración docente, la formación permanente o el desarrollo de situaciones de estrés en el docente.

Los autores constituyen un elenco de docentes universitarios, disciplinarmente variado: trabajo social, educación, economía, arquitectura, música, etc., por lo que su nexo de intereses en común, es la innovación docente en un escenario universal como es la universidad, pero desde experiencias singulares.