



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La evaluación alternativa en los procesos educativos, un nuevo camino hacia la atención a la diversidad

Coords.

Luisa Vega Caro

Alba Vico Bosch

Dykinson, S.L.

LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS,
UN NUEVO CAMINO HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

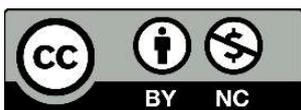
LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA EN LOS
PROCESOS EDUCATIVOS, UN NUEVO CAMINO
HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Coords.

LUISA VEGA CARO
ALBA VICO BOSCH

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS, UN NUEVO CAMINO HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 177 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978_84_1170_925_5

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
-------------------	----

SECCIÓN I. LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA COMO MECANISMO DE CAMBIO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS EN EDUCACIÓN Y LOMLOE.....	13
--	----

RODRIGO CUBILLO LEÓN
SILVIA YÁÑEZ LÓPEZ
JUDIT CAMPO CIGÜENZA

CAPÍTULO 2. FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO Y REFORMAS EDUCATIVAS EN ASIA MERIDIONAL: EL CASO DE AFGANISTÁN Y BUTÁN	35
--	----

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 3. DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS DE ALTO NIVEL: ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA CONCILIACIÓN ACADÉMICA Y DE PRÁCTICA DEPORTIVA DE ALTO NIVEL	49
---	----

LUCÍA VILOSLADA
RAÚL JIMÉNEZ BORAITA
ESTHER GARGALLO IBORT
JOSEP MARÍA DALMAU TORRES

CAPÍTULO 4. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DEL CAMBIO NORMATIVO EN LAS AULAS	75
--	----

ESTHER VELA LLAURADÓ
LAURA SERRANO FERNÁNDEZ
LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
GABRIELA PABÓN PAZ

CAPÍTULO 5. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU) EN EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA): UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL.....	97
---	----

LANDÁZURI – ESPINOZA SANDRA N.
MANOSALVAS – SÁNCHEZ SIXTO RAÚL
VINUEZA – TERÁN ANA CRISTINA
SANTILLÁN NARVÁEZ MARÍA DOLORES

CAPÍTULO 6. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA ÓPTICA DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO.....	112
ESTHER ESTHER MORUNO LÓPEZ	
LAURA MORGADO NADAL	
CAPÍTULO 7. COLABORACIÓN FAMILIAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES ANTES Y DESPUÉS DE SU FORMACIÓN.....	129
BEGOÑA GALIÁN NICOLÁS	
CAPÍTULO 8. AVANCES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ITAPÚA (UNI)	147
PERLA SOSA DE WOOD	

SECCIÓN II.

LOS DESAFÍOS DE UNA ESCUELA DIVERSA Y EQUITATIVA

CAPÍTULO 9. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS Y REVALIDACIÓN DE TÍTULOS PROFESIONALES PARA LA INTEGRACIÓN LABORAL DE MIGRANTES CALIFICADOS EN CHILE.....	168
VALENTINA LUISA ORTIZ GUAJARDO	
LUIS GUILLERMO PALACIOS SANABRIA	
CAPÍTULO 10. LA EXPERIENCIA DE LA NIÑEZ EN LA APROPIACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL MUSEO DE LAS CULTURAS DE OAXACA	183
ITZEL VELASCO LÓPEZ	
DANIEL BARRERA FERNÁNDEZ	
MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ ESCAMPA ABARCA	
CAPÍTULO 11. UNIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y ENSEÑANZA DE LA MÚSICA: REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	198
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN	
JUAN RAFAEL MUÑOZ-MUÑOZ	
CAPÍTULO 12. BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ANÁLISIS A LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS DURANTE EL 2018 Y 2023	215
VERÓNICA KATHERINE VARGAS VÉLEZ	
CAPÍTULO 13. DIVERSIDAD Y MANUALES ESCOLARES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	233
PATRICIA OROZCO GÓMEZ	
MARTA ZARAGOZÁ ZAYAS	

CAPÍTULO 14. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES SISTEMAS DE ACCESO A LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y AUMENTATIVA EN ATENCIÓN TEMPRANA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA INFANCIA.....	253
FRANCESC BAÑULS-LAPUERTA	
VICENT MARTI-MIRALLES	
GABRIEL MARTINEZ-RICO	
RÓMULO JACOBO GONZALEZ-GARCÍA	
CAPÍTULO 15. APROXIMACIÓN A LAS NECESIDADES DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD DE CASTELLÓ Y DE SUS FAMILIAS, YENDO <i>MÁS ALLÁ</i> DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	270
SHEILA PARRA-GOMEZ	
XAVIER FRANCISCO-GARCES	
CELINA SALVADOR-GARCIA	
OSCAR CHIVA-BARTOLL	
CAPÍTULO 16. INNOVACIÓN DOCENTE ANTE EL RETO DE PROPICIAR UNA ADECUADA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA ATENDER AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS AULAS.....	290
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN	
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 17. LA INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE.	305
XAVIER FRANCISCO-GARCÉS	
CELINA SALVADOR-GARCIA	
ÒSCAR CHIVA-BARTOLL	
SHEILA PARRA-GÓMEZ	
CAPÍTULO 18. EVALUCIÓN DEL CURSO FORMATIVO “ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES” COMO ALTERNATIVA A LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PARTICIPANTE.....	319
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS	
CAPÍTULO 19. DISCURSO DE ODIOS POR RAZÓN DE DISCAPACIDAD CONTRA ALUMNADO NEE-NEAE. ¿ACOSO ESCOLAR, CONDUCTAS CONTRARIAS A LA CONVIVENCIA O DELITOS DE ODIOS? UN CASO PARA REFLEXIONAR DESDE EL PUNTO DE VISTA JURÍDICO	338
ANA MARÍA CASTRO MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 20. IMPRESIÓN 3D COMO HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN DE REJILLAS ADAPTADAS PARA COMUNICADORES DINÁMICOS PERSONALIZADOS EN ATENCIÓN TEMPRANA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	363
FRANCESC ANTONI BAÑULS-LAPUERTA	
VICENT MARTÍ-MIRALLES	
GABRIEL MARTINEZ-RICO	
RÓMULO JACOBO GONZALEZ-GARCÍA	

CAPÍTULO 21. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN Y ACCIÓN SOCIAL EN LOS COLEGIOS JESUITAS DE COLOMBIA	384
ANGEL MAURICIO MOSQUERA	
CAPÍTULO 22. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS Y BARRERAS QUE INHIBEN LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LAS MUJERES INMIGRANTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD	398
NAÍR RODRÍGUEZ-CAL	
IRIS ESTÉVEZ	
PATRICIA ALONSO-RUIDO	
CAPÍTULO 23. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INFRACTORES INIMPUTABLES EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	420
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
CLAUDIA ESTELLÉS CASADO	
CRISTIAN GREGORI FAUS	
MARÍA DEL ÀNGELS MONZÓ MÀÑEZ	
CAPÍTULO 24. TUTORIAS PERSONALIZADAS REMOTAS: APOYANDO LA PERMANECIA ESCOLAR.	442
MARTA QUIROGA LOBOS	
ALEJANDRO RABUCO HIDALGO	

SECCIÓN III.

LA IMPORTANCIA DE CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN BASADA EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE

CAPÍTULO 25. LA ASIGNATURA DE COCINA EN LAS ESCUELAS COMO HERRAMIENTA PARA CONTRIBUIR A LOS ODS DE LA AGENDA 2030 DESDE UN ENFOQUE CREATIVO Y COLABORATIVO	461
ESPERANZA PELÁEZ NAVARRETE	
CRISTINA PELÁEZ NAVARRETE	
CAPÍTULO 26. ARTE, EDUCACIÓN, BIENESTAR Y NATURALEZA. CUIDAR Y PROTEGER LA VEGETACIÓN ESPONTÁNEA: SEIS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO	483
MARTA LAGE DE LA ROSA	
JOSÉ LUIS GALDEANO TOSTADO	
CAPÍTULO 27. DESARROLLANDO LOS ODS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: MÉTODO JIGSAW PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE DEPORTES COLECTIVOS EN CAFYD.....	503
SALVADOR BONED GÓMEZ	
MOISÈS VILA BLANCH	
OLALLA GARCÍA TAIBO	

CAPÍTULO 28. ENTRENAMIENTO EN LA EMPRESA PARA EL CUIDADO DE LA SALUD Y EL RENDIMIENTO LABORAL: UNA EXPERIENCIA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE HACIA LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.....	519
MOISÈS VILA BLANCH OLALLA GARCÍA TAIBO SALVADOR BONED GÓMEZ	
CAPÍTULO 29. EL BALL DE BOT MALLORQUÍ EN EXPRESIÓN CORPORAL: HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.....	542
OLALLA GARCÍA-TAIBO SALVADOR BONED-GÓMEZ MOISÈS VILA BLANCH	
CAPÍTULO 30. ANÁLISIS DE PROYECTOS DE CIUDADES INTELIGENTES CON ENFOQUE SOCIAL Y COMUNITARIO EN COLOMBIA: ESTADO DEL ARTE	556
CARLA FRANCINA CORTÉS COY PABLO EMILIO CUENCA RIVERA	
CAPÍTULO 31. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A CIDADANIA GLOBAL NAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL. REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO REALIZADO.....	579
AMÉLIA MARCHÃO LUÍSA CARVALHO	
CAPÍTULO 32. IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN PSICOLOGÍA	600
SARA DE RIVAS HERMOSILLA	
CAPÍTULO 33. PRESENCIA DE LA AGENDA 2030 EN LA EDUCACIÓN MUSICAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	611
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
CAPÍTULO 34. RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	625
JESUS CUEVAS SALVADOR	
CAPÍTULO 35. FLORECIMIENTO Y PERCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. SU VINCULACIÓN CON EL NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS	640
FLORENCIA DAURA CECILIA ADROGUÉ CECILIA BARNI MARINA CUELLO	
CAPÍTULO 36. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EFECTO EN EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y EDUCACIÓN PARA LA VIDA.....	661
MYRNA TOVAR VERGARA	

DESARROLLANDO LOS ODS
EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO:
MÉTODO JIGSAW PARA PROMOVER LA IGUALDAD
DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE DEPORTES
COLECTIVOS EN CAFYD

SALVADOR BONED GÓMEZ

Universidad Pontificia Comillas - CESAG

MOISÈS VILA BLANCH

Universidad Pontificia Comillas – CESAG

OLALLA GARCÍA TAIBO

Universidad Pontificia Comillas – CESAG

1. INTRODUCCIÓN

Los desafíos significativos de nuestra época, como el cambio climático, el agotamiento de recursos y la desigualdad social, han generado un renovado interés en la ciencia, la tecnología y la innovación como herramientas clave para impulsar transformaciones sistémicas profundas, indispensables para abordar estos problemas. El llamado a 'transformar' sistemas complejos, tanto en el ámbito político como en el académico, no solo denota una insatisfacción con los modelos tradicionales de desarrollo en cuanto a la oferta de alternativas sostenibles y equitativas, sino que también responde a una creciente demanda de abordar estos desafíos de manera integral. Esto implica aprovechar los avances actuales en el conocimiento, la prospectiva, los impactos socio-técnicos y las características específicas de cada territorio, como sugieren Nelson (2008) y Miller (2017).

La Educación para la Sostenibilidad en entornos universitarios se ha erigido como un elemento clave para afrontar los retos mundiales. Se ha reconocido su papel esencial en la formación universitaria, en línea

con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) delineados en la Agenda 2030, auspiciada por la UNESCO, un organismo especializado en educación dentro de las Naciones Unidas (UNESCO, 2022). Esta entidad, con el mandato de liderar y orquestar la Agenda de Educación 2030, se enmarca en un movimiento global destinado a erradicar la pobreza mediante la consecución de los 17 ODS junto con sus 169 metas correspondientes para el año 2030 (UNESCO, 2017). En este contexto, la educación surge como un pilar fundamental para alcanzar cada una de estas metas, destacando su propia meta específica, el ODS 4 centrado en la educación de calidad. Este objetivo está enfocado en "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos" (UNESCO, 2020). Es fundamental comprender que la educación no solo se integra como un componente esencial para la consecución de estos objetivos, sino que también se convierte en un motor clave para el cambio hacia un futuro más sostenible y equitativo.

El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece un detallado itinerario para materializar este ambicioso objetivo, estableciendo compromisos específicos que impulsarán una educación auténticamente inclusiva, equitativa y de calidad para todos, garantizando oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida (UNESCO, 2016). En este marco, es esencial comprender que la sostenibilidad no se limita únicamente al ámbito ambiental, sino que también engloba dos dimensiones adicionales: una social y otra económica (Lozano, 2008).

En este contexto, la universidad adquiere un rol destacado no solo como un bastión del conocimiento, sino como un agente activo comprometido con la consecución de metas sostenibles que van desde la erradicación de la pobreza hasta el fomento de la salud y el bienestar. Su contribución a nivel global se traduce en un impulso significativo hacia el progreso y el desarrollo holístico (Naciones Unidas, 2015). La universidad, por ende, se convierte en un motor clave para la transformación social, económica y ambiental, adoptando un papel central en la forja de un futuro más sostenible y equitativo para todos.

1.1. LOS ODS EN LAS UNIVERSIDADES

La institución académica del siglo XXI se configura como un espacio que va más allá de la mera generación de conocimientos y avances científicos en el ámbito de la Educación Física (EF). Su misión trasciende hacia la creación de un impacto social positivo, no solo en su entorno inmediato, sino también en la sociedad en su conjunto. Este propósito se manifiesta a través de su compromiso con la función social de transferencia, como señala la Fundación Universia (2017). La educación universitaria no solo debe proporcionar conocimientos técnicos, sino también fomentar la conciencia social, la empatía y la ciudadanía responsable. Esta función social, explorada en los conceptos de Responsabilidad Social Universitaria por Vallaeys (2014) y Andrades y Larrán (2015), se alinea de manera destacada con el concepto de Desarrollo Humano delineado en la Agenda 2030.

En numerosos territorios, las universidades se erigen como los principales impulsores y productores de conocimiento, generando efectos positivos tanto tecnológicos como sociales. Además, las universidades, reconocidas como impulsores fundamentales de la innovación, se destacan por su capacidad para fomentar avances tanto en el ámbito social como tecnológico (González Gaudiano et al., 2015). Su rol central radica en la integración de distintas áreas de conocimiento y en la vinculación activa con diversos grupos sociales y actividades (Trencher et al., 2014). Aunque el énfasis se ha colocado en la co-creación de conocimiento científico para impulsar cambios transformadores (Trencher et al., 2014), se está avanzando en la sistematización de experiencias que van más allá. Estos esfuerzos están dirigidos hacia la co-creación de soluciones tangibles para la sostenibilidad, una iniciativa encapsulada dentro del marco conceptual de 'co-creación para la sostenibilidad' (Trencher et al., 2014). Este enfoque busca trascender la mera generación de ideas y conocimiento, orientándose hacia la implementación de transformaciones concretas y significativas que aborden los desafíos socioambientales actuales.

Los modelos previamente mencionados resaltan el papel esencial de las universidades como catalizadores de nuevas narrativas, perspectivas y

visiones compartidas. Estas visiones están enfocadas en impulsar cambios estructurales que integren pilares fundamentales como la sostenibilidad, la justicia social, el reconocimiento y la inclusión (Sanchez-Carrillo et al., 2021). Dentro de este marco, los ODS sirven como un escenario integral que invita a reflexionar sobre la participación de las universidades en alianzas estratégicas destinadas a promover transformaciones significativas. Por lo que las universidades se convierten, en este contexto, en auténticos foros de intercambio, debate y acción, donde se gestan nuevas formas de pensar y actuar en relación con los desafíos contemporáneos (UNESCO, 2022). La integración de conceptos como la sostenibilidad, la justicia social y la inclusión en el tejido mismo de estas instituciones educativas abre el espacio para la co-creación de soluciones innovadoras y sostenibles. Los ODS actúan como un marco guía que estimula a las universidades a considerar de manera holística su rol en las asociaciones y colaboraciones dirigidas hacia la consecución de metas socioambientales globales (Sanchez-Carrillo et al., 2021).

Por este motivo puede resultar importante reconocer cómo estas metas de desarrollo sostenible pueden articularse con la misión y visión de las universidades, no solo como centros de enseñanza y aprendizaje, sino como motores activos de cambio y progreso (UNESCO, 2017). La integración de estos objetivos en la esfera académica fomenta una mayor sinergia entre la educación superior y la comunidad en general, impulsando acciones concretas y alianzas estratégicas que contribuyan al logro de un futuro más equitativo, sostenible y justo para todos (UNESCO et al., 2023).

1.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Aquí es donde el aprendizaje cooperativo (AC) se convierte en una herramienta valiosa, ya que, al promover la colaboración, la comunicación y la resolución de problemas en equipo, el AC no solo cultiva competencias en trabajo en equipo, sino que también fomenta la coeducación, donde géneros, culturas y perspectivas diversas se entrelazan para abordar los problemas de manera integral.

Johnson (1997) hacía referencia a que aún subsistía la idea errónea de que el AC era eficaz en los niveles de educación primaria y secundaria,

pero no era adecuado para la enseñanza universitaria. Esta noción se manifestaba a través de afirmaciones como: "Si bien se reconocen los beneficios del AC en los entornos escolares más jóvenes, estos beneficios no se trasladan de igual manera al contexto educativo post-secundario". Pero lo cierto es que la educación superior tiene una historia robusta y extensa en el uso práctico del AC (Johnson et al., 1997). Se remonta a miles de años atrás, evidenciada en diversas figuras y movimientos. Sócrates, reconocido por su "arte del discurso", enseñaba a sus alumnos en grupos pequeños, fomentando diálogos participativos. Séneca, el filósofo romano, respaldaba el aprendizaje cooperativo con su célebre frase "Qui Docet Discet" ("Quien enseña, aprende dos veces"). Incluso en la época colonial en Boston, un joven Benjamin Franklin, enfrentando la pobreza, organizaba grupos de estudio para obtener educación. En el Movimiento Masivo Escolar en Estados Unidos durante el siglo XIX, el AC recibió un fuerte impulso. John Dewey, conocido por su influyente método de proyectos, promovió activamente el uso de grupos de AC como parte esencial de su enfoque educativo. Esta historia rica y diversa muestra cómo el AC ha sido una práctica arraigada en la educación superior a lo largo del tiempo.

En la actualidad, el AC no es una novedad en el ámbito educativo; por el contrario, ha sido ampliamente investigado por su impacto en los logros académicos y en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes (Trujillo Saez & Ariza Pérez, 2006). Su aplicación como método alternativo a la enseñanza tradicional ha sido respaldada por numerosos estudios a nivel global, evidenciando su efectividad (Slavin, 2011). De hecho, las contribuciones del AC se consideran tan significativas que se le reconoce como una herramienta metodológica crucial para abordar las diversas necesidades que enfrentan las personas en el siglo XXI (Johnson & Johnson, 2015).

Sin embargo, no todas las voces apoyan el uso del modelo. En este caso las voces críticas plantean cuestionamientos sobre las expectativas depositadas en el AC como una solución universal para los desafíos educativos (Cobas, 2016). Esto se debe a que, en la realidad de nuestro sistema educativo, la colaboración es escasa, y prima la competencia, la jerarquización y la exclusión de aquellos menos capacitados

(Lorente, 2006). Surge así la pregunta sobre cómo una población educada en la competencia puede aprender a cooperar. Moriña (2011) rebate estas premisas ya que sostiene que la cooperación no solo se practica para aprender, sino que primero se debe aprender a cooperar. Además, Riera (2011) destaca el AC como un recurso para abordar la diversidad, siendo un contenido crucial en un modelo educativo inclusivo que considera las diferencias individuales y realidades personales.

Con relación a las estrategias que se utilizan en la práctica se ha observado que la mayoría de las estrategias de trabajo en grupo se fundamentan en la colaboración más que en la cooperación (Kagan & Stenlev, 2009). Esta distinción es relevante ya que, mientras que la colaboración implica trabajar juntos en un proyecto común, la cooperación va más allá al implicar una interacción más profunda y un compromiso activo de todos los miembros del grupo en la consecución de un objetivo compartido.

En este contexto, es fundamental reevaluar la enseñanza del AC desde las etapas tempranas hasta la educación universitaria, integrándolo como un elemento transversal en el currículo. Esto permitiría formar ciudadanos críticos y responsables, alineados con un enfoque pedagógico renovado que toda sociedad plural y democrática debería buscar.

1.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL MÉTODO JIGSAW

Para (Johnson et al., 2000) la variedad de los ocho métodos de AC que se analizaron en su meta-análisis confirma aún más la efectividad de esta estrategia. Estos métodos van desde procedimientos específicos, como Jigsaw y, Lectura y Composición Integradas Cooperativas, hasta marcos conceptuales que los educadores utilizan para crear sus propias lecciones cooperativas, como Aprendiendo Juntos y Grupo de investigación. También incluyen paquetes curriculares donde el AC es central, como Individualización Asistida por Equipos y Divisiones de Logros por Equipos de Estudiantes, así como procedimientos más complejos que requieren cierta destreza para su implementación, como Controversia Constructiva. El hecho de que todos estos métodos sean efectivos para mejorar el rendimiento es un testimonio del poder que tiene la cooperación.

En nuestro caso, nos basaremos en la técnica o método "jigsaw" o más comúnmente conocido como el "Puzle de Aronson". Esta fue concebida por Aronson y sus colaboradores en 1975, y su análisis y desarrollo se ampliaron en investigaciones posteriores realizadas por el mismo autor. Esta estrategia fortalece el aprendizaje cooperativo, arraigándose en un enfoque constructivista e interaccionista del proceso de enseñanza y aprendizaje (Mayorga Fernández & Madrid Vivar, 2012).

La técnica del Puzle de Aronson proporciona a los estudiantes la oportunidad de realizar actividades de profundización, lo que les conduce a buscar y evaluar información. Además, deben seguir un método de trabajo específico, que incluye una lectura activa del material, aclarar dudas con el grupo de expertos, crear mapas conceptuales y realizar actividades para presentarlas al grupo base. También se les pide que rindan cuentas de su propio aprendizaje al ayudar a la comunidad, ya que sus resultados dependen en última instancia del resto de los miembros del grupo. Los estudiantes deben estar motivados tanto intrínsecamente como extrínsecamente: intrínsecamente por el deseo de aprobar la asignatura y por el interés en el tema, y extrínsecamente debido a la necesidad de demostrar y compartir su aprendizaje con sus compañeros y compañeras (Mayorga Fernández & Madrid Vivar, 2012).

Esta técnica de trabajo satisface principalmente cinco elementos del AC (Domingo, 2008):

- Interdependencia positiva: La participación de todos los miembros del grupo es crucial para el éxito de la tarea. Ningún miembro tiene la información ni el tiempo necesario para completar la tarea exitosamente por sí solo. Se requiere una participación activa de todos para lograr el objetivo.
- Exigibilidad individual: Cada alumno/a debe rendir cuentas de su nivel de aprendizaje de acuerdo con los objetivos establecidos. Debe explicar a su grupo lo aprendido y resolver las tareas planteadas para cumplir con los objetivos.
- Interacción directa en el aula: Al llevar a cabo las actividades principalmente en el aula, los estudiantes tienen la

oportunidad de interactuar cara a cara con los profesores y profesoras, lo que facilita la comunicación y el aprendizaje interpersonal.

- Desarrollo de habilidades grupales: Los estudiantes ponen en práctica habilidades interpersonales y de trabajo en grupo al explicar sus aprendizajes, asimilar los de otros y enfrentar las tareas y actividades propuestas.
- Reflexión sobre el trabajo realizado: A través de la autoevaluación, los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido, identificar los puntos fuertes y débiles en esta metodología de trabajo, y establecer posibles estrategias de mejora para su desempeño futuro.

1.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO E IGUALDAD DE GENERO

El enfoque que se dé a la materia y el papel que adopte el profesorado en el aula con los estudiantes representan dos aspectos esenciales para cultivar comportamientos y valores positivos en los alumnos (Bozkurt & Tel, 2016). Por este motivo, establecer una conexión directa y real entre lo que se aborda en la EF escolar y lo enseñado en la Formación Inicial del Profesorado sería un aspecto importante a tener en cuenta. Por este motivo, surge la necesidad de reformular la enseñanza de manera estructural, enfocándola hacia una integración más profunda con aspectos emocionales y de género (Chick, 2014). En el ámbito de la igualdad de género y conectando lo anterior con los ODS y la relación que se formaría entre ellos, se observa que el objetivo 5 busca lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas; el objetivo 10 busca reducir la desigualdad dentro y entre países; mientras que el objetivo 11 busca hacer que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles (UNESCO, 2017).

El ODS 5, referente a la igualdad de género, establece en su artículo 5.5 que es crucial garantizar la participación efectiva de las mujeres y ofrecer igualdad de oportunidades para el liderazgo en todos los niveles de toma de decisiones (UNESCO, 2017). Asimismo, el ODS 4 especifica en su artículo 4.7 que todos los estudiantes deben adquirir los

conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la igualdad de género (UNESCO, 2017). Por tanto, los estereotipos de género representan uno de los desafíos fundamentales para alcanzar la igualdad de género en los objetivos de desarrollo sostenible (Seguino, 2007).

Los modelos educativos inclusivos deben fundamentarse en parámetros de igualdad, y el AC emerge como un enfoque que podría fomentar oportunidades de manera equitativa y estimular la igualdad en la consecución del éxito (Johnson et al., 1999). Este contexto igualitario podría ser clave para impulsar una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes (Fernández-Río, 2017). Para aplicar el AC de forma efectiva, se subraya la necesidad de grupos heterogéneos, adaptando tanto los criterios de éxito como las expectativas de las tareas a las necesidades individuales de cada estudiante en el equipo (Baena-Morales et al., 2020).

Además, Kagan (Kagan & Stenlev, 2009) detalla la importancia de aplicar técnicas que organicen las actividades de manera que aseguren la participación equitativa de todo el grupo, ya que esto no ocurre de manera natural entre los estudiantes. Si se respetan estas pautas, el AC puede favorecer un alto nivel de igualdad, con una distribución equitativa de roles entre los participantes en las actividades grupales (Baena-Morales et al., 2020). Por estas razones, es esencial que los docentes estén familiarizados con la información necesaria para implementar de manera efectiva las técnicas de AC (Johnson et al., 2000).

A grosso modo podríamos decir que el AC no solo permite que los estudiantes adquieran conocimientos específicos, sino que también fomenta un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, en el cual cada miembro del grupo no solo aprende, sino que enseña y se beneficia del aprendizaje colectivo (Johnson et al., 2000).

Es por lo que, la presente propuesta se adentra en el papel de la educación superior en la promoción de la sostenibilidad desde una perspectiva social y cómo el aprendizaje cooperativo puede enriquecer este enfoque.

2. OBJETIVOS

El enfoque del AC se presenta como una herramienta válida para promover la coeducación en el plan de estudios del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD) en el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG). Este enfoque se establece como el objetivo principal, mientras que la promoción de la cooperación se posiciona como un objetivo secundario en esta estrategia educativa.

3. METODOLOGÍA

Para ejecutar este proyecto, se ha elegido una muestra representativa de 29 estudiantes, compuesta por 10 mujeres y 19 hombres, todos cursando la asignatura de Fundamentos de los Deportes Colectivos y su Didáctica 1 en el segundo año del grado de CAFYD. El voleibol es el deporte focal seleccionado para fundamentar y aplicar esta propuesta.

El enfoque de esta iniciativa educativa se basa en la implementación de dos herramientas fundamentales: las Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG) y el Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación Superior (Escala ACOES). Estos instrumentos se utilizan para evaluar tanto la educación en igualdad de género como la dinámica de cooperación en el contexto universitario, respectivamente.

El proyecto se extiende a lo largo de 7 semanas, durante las cuales se llevarán a cabo 14 horas prácticas de voleibol, con una sesión semanal de 2 horas. Estas sesiones se planificarán y ejecutarán siguiendo una metodología fundamentada en el Aprendizaje Cooperativo (AC), específicamente utilizando el método Jigsaw. Esta metodología permite una estructuración eficaz de las sesiones, fomentando la colaboración y el aprendizaje colectivo entre los estudiantes.

La selección consciente de estos métodos, instrumentos y la planificación cuidadosa del proyecto están diseñados para promover la igualdad de género y fomentar la cooperación en un contexto académico, aprovechando las dinámicas deportivas para desarrollar habilidades sociales y educativas entre los estudiantes universitarios.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Un aspecto importante a tener en cuenta es que, aunque es reconocido que el AC puede incrementar significativamente el rendimiento estudiantil (en comparación con el aprendizaje competitivo e individualista) cuando se implementa correctamente, no garantiza que todas las operacionalizaciones del AC sean efectivas o igualmente efectivas (Johnson et al., 2000). A pesar de esto, gracias a la preparación y el estudio de la metodología se espera que llevar a cabo este proyecto junto con la implementación del método Jigsaw se espera que conlleve una serie de resultados significativos en el desarrollo de habilidades sociales clave, incluyendo la promoción de la igualdad de género y el fortalecimiento del trabajo en equipo.

Por un lado, tal y como señalan Mayorga Fernández y Madrid Vivar (2012), por un lado, los estudiantes participantes demostraron un alto nivel de motivación, receptividad y compromiso activo en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, al realizar una comparación con los resultados del año anterior, aunque no se registró un alto porcentaje de suspensos, se observó una mejora considerable en las calificaciones, evidenciándose un notable avance en los resultados obtenidos. Por lo que se podría decir que se ha experimentado una significativa mejora en los resultados académicos. Por otro lado, Domingo (2008), también hace referencia a que los docentes que han experimentado en el trabajo cooperativo no han vuelto a las clases magistrales; han descubierto que sus estudiantes aprenden de manera más efectiva y profunda, permanecen comprometidos con las clases, muestran un mayor interés por el contenido y comparten con sus compañeros aspectos que trascienden el entorno académico. Y además, otro aspecto a resaltar en el estudio de Baena-Morales et al. (2020), es que las alumnas consideraron esenciales todas las tareas previas al término del proyecto cooperativo, como consultar la documentación facilitada por los profesores, realizar investigaciones o tomar decisiones de forma consensuada para asegurar la coherencia del trabajo final. Otra conclusión relevante se refiere a la organización de los grupos cooperativos, ya que mientras las estudiantes preferían grupos organizados exclusivamente por criterios académicos y estables durante todo el período, los estudiantes varones

universitarios opinaban que los grupos debían cambiar según las actividades propuestas. No obstante, tanto mujeres como hombres coinciden en la valoración del trabajo cooperativo como una herramienta efectiva para desarrollar habilidades sociales, aunque no lo perciben tanto como una oportunidad para mejorar el desempeño académico.

Siguiendo estos resultados, se espera que en primer lugar, la adopción de esta técnica fomente un entorno de aprendizaje más equitativo y diverso, proporcionando a todos los estudiantes la oportunidad de participar activamente y contribuir en igual medida dentro del grupo. Esto puede desafiar los estereotipos de género arraigados y fomentar una mentalidad más inclusiva y respetuosa. Además, al trabajar en equipo de manera colaborativa, los alumnos tendrán la oportunidad de entender y valorar las diferentes perspectivas y habilidades individuales. Esto puede conducir a un mayor entendimiento de la importancia de la igualdad de género y la diversidad, al tiempo que promueve la cooperación y el apoyo mutuo entre compañeros. Por último, se espera que el AC también propicie el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales, tales como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de conflictos. Habilidades que resultan ser fundamentales para fomentar entornos más inclusivos y equitativos, donde se promueve el respeto mutuo y se valoran las contribuciones individuales sin importar el género.

En resumen, se espera que la implementación exitosa de esta metodología no solo impulse el aprendizaje académico, sino que también proporcione un espacio propicio para el desarrollo de habilidades sociales fundamentales, incluyendo la promoción de la igualdad de género y el fortalecimiento del trabajo en equipo dentro de un entorno educativo colaborativo.

5. LIMITACIONES, FORTALEZAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Las limitaciones identificadas en esta propuesta se centran principalmente en la disponibilidad de una muestra reducida, especialmente en lo que respecta a la representación de mujeres. Esta limitación puede afectar la capacidad de generalizar los resultados obtenidos, ya que la

muestra limitada puede no reflejar la diversidad necesaria para hacer afirmaciones robustas y aplicables a una gama más amplia de contextos educativos.

Sin embargo, las fortalezas de esta propuesta radican en las posibles contribuciones que podría ofrecer en términos de integrar los ODS en la enseñanza universitaria. Esto se lograría sin menoscabar la adquisición de las competencias específicas de la asignatura, lo que sugiere la posibilidad de un enfoque educativo integral que abarque tanto los contenidos académicos como los objetivos globales de sostenibilidad.

En cuanto a las perspectivas futuras, se vislumbra el potencial de ampliar el alcance de esta propuesta. Esto podría lograrse mediante la colaboración entre docentes para aplicar esta metodología a un conjunto más amplio de individuos. Al involucrar a un número mayor y más diverso de participantes, se podría obtener un conjunto de datos más robusto y representativo, lo que permitiría resultados más concluyentes y aplicables en diversos contextos educativos.

En conclusión, mientras que las limitaciones actuales se centran en el tamaño de la muestra y la representatividad, las fortalezas destacan la posible integración exitosa de los ODS en la enseñanza universitaria. Las perspectivas futuras se orientan hacia una expansión y colaboración más amplias para obtener resultados más sólidos y aplicables en el ámbito educativo.

6. REFERENCIAS

- Andrades Peña, F. J., & Larrán Jorge, M. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 6(15). <http://ries.universia.net>
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Fernández-González, F. T., & López-Morales, J. (2020). The use of a cooperative-learning activity with university students: A gender experience. *Sustainability (Switzerland)*, 12(21), 1–12. <https://doi.org/10.3390/su12219292>
- Bozkurt, E., & Tel, M. (2016). Opinions and perceptions of physical education students about value education. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1918–1924. <https://doi.org/10.5897/err2016.2870>

- Chick, K. A. (2014). The Making of a Man: Rethinking and Challenging Stereotypes. *Kappa Delta Pi Record*, 50(4), 175–180.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2014.960341>
- Cobas Cobiella, M. E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, Núm. 4.Bis (Extraordinario), 154–175.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo Cooperative Learning CORE View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk provided by Portal de Revistas Científicas Complutenses. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231–246.
- Fernández-Río, J. (2017). *El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education* (Vol. 32).
www.retos.org
- Fundación Universia. (2017). *Universidad y discapacidad III: Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*.
- González Gaudiano, E. J., Meira-Cardesa, P. Á., & Martínez-Fernández, C. N. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de La Educación Superior*, 44(175), 69–93.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Ediciones SM España.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* <https://www.researchgate.net/publication/267940683>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2009). *Cooperative learning : undervisning med samarbetsstrukturer*. Alinea.
- Lorente, Á. L. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 10(2), 13. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102ART5b.pdf>
- Lozano, R. (2008). Envisioning sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Production*, 16(17), 1838–1846.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.02.008>

- Mayorga Fernández, M. J., & Madrid Vivar, D. (2012). LA TÉCNICA DEL PUZZLE COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Publicaciones*, 42, 89–106..
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2182>
- Miller, R. (2017). *The challenge of systemic change. Is it Time to Change the Way*.
<https://doi.org/10.emerg/10.17357.99297bb988774f37d01dledd6c986870>
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 21, 199–216. www.unav.es/educacion/
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*.
- Nelson, R. R. (2008). What enables rapid economic progress: What are the needed institutions? *Research Policy*, 37(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.10.008>
- Riera Romero, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133–149.
- Sanchez-Carrillo, J. C., Cadarso, M. A., & Tobarra, M. A. (2021). Embracing higher education leadership in sustainability: A systematic review. In *Journal of Cleaner Production* (Vol. 298). Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126675>
- Seguino, S. (2007). Plusa ÇA Change? evidence on global trends in gender norms and stereotypes. In *Feminist Economics* (Vol. 13, Issue 2, pp. 1–28).
<https://doi.org/10.1080/13545700601184880>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of Research on Learning and Instruction*, 4(2), 12–23.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N. H., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>
- Trujillo Saez, Fernando., & Ariza Pérez, M. Angel. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Grupo editorial universitario.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros : un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.
- UNESCO, UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda, & Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. (2023). *Acciones basadas en el conocimiento: transformar la educación superior para la sostenibilidad global*. <https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117. <http://ries.universia>.