

Ciclo de mejora en la asignatura El Hecho Literario y la Literatura Infantil del Grado en Educación Infantil: el Ofrecimiento a partir del método ECO

Improvement Cycle of University Teaching on the subject The Literary Fact and Children's Literature of the Degree in Early Childhood Education: The Offering from the ECO Method

Jaime Puig Guisado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8309-4038>

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Literatura Española e

Hispanoamericana

jpuig@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.058>

Pp.: 1031-1046



Resumen

Este *Ciclo de Mejora en el Aula* (CIMA) se basa en la fase de Ofrecimiento del método ECO para la asignatura de *El Hecho Literario y la Literatura Infantil* de 3º del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla. Mediante una metodología totalmente participativa en la que el alumnado se organiza por grupos y formula retos de trabajo conectados con necesidades sociales y su futuro profesional, analizamos la evolución en la asignatura en la última parte del aprendizaje en clase, centrada en la aplicación de las soluciones a sus retos en diferentes ámbitos como el familiar, el de los centros escolares o el de asociaciones con el fin de ofrecer utilidad a su aprendizaje y conectarlo lo máximo posible con la realidad.

Palabras clave: Literatura infantil, educación infantil, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, método ECO.

Abstract

This Improvement Cycle of University Teaching (ICIC) is based on the Offering phase of the ECO method for the subject of *Literary Fact and Children's Literature* of the 3rd year of the Degree in Early Childhood Education at the University of Seville. We analyze the evolution in the subject in the last part of the learning in class through a totally participatory methodology in which the students are organized into groups and formulate work challenges connected with social needs and their professional future. This phase is focused on the application of solutions to their challenges in different areas such as family, schools or associations in order to offer usefulness to their learning and connect it as much as possible with reality.

Keywords: Children's literature, early childhood education, university teaching, teacher professional development, ECO method.



Introducción

Nuestro CIMA anterior se basó en la asignatura de *Escritura Creativa de la Facultad de Comunicación* (Puig Guisado, s/f). Funcionó positivamente, aunque, como en todo proceso de docencia, siempre hay elementos que se pueden mejorar. Pudimos aprender de diferentes técnicas para mejorar en nuestra docencia como las actividades de contraste o herramientas de investigación educativa como el mapa de contenidos, el modelo metodológico o la escalera de aprendizaje, y esto nos permitió poner en marcha una serie de mecánicas en beneficio de la adquisición del conocimiento por parte del alumnado. En cuanto al aprendizaje de este nos ha parecido fundamental poner a las personas en el centro del aprendizaje. Ya antes teníamos esta intuición, pero no organizábamos nuestras clases de forma ordenada para que este objetivo se cumpliera plenamente. Teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza, nos ayudó notablemente hacer un mapa de contenidos y, sobre todo, jerarquizar el contenido en estructurante y secundario, pues nos ha hecho entender que existen contenidos básicos y datos que se pueden aprender a través de tareas de clase, pero que lo realmente útil para el futuro profesional del alumnado es el contenido principal. Anteriormente ya implementábamos ciertas metodologías innovadoras como la clase invertida, dinámicas de educación no formal, pensamiento visual, etc., pero esta experiencia nos hizo percatarnos de que a veces usamos estos métodos de forma incoherente, sin darle un sentido y una pertinencia. Este proceso nos ha ayudado a integrar nuestros métodos de enseñanza en un proceso formativo elaborado mediante actividades de contraste. En cuanto a la evaluación, también nos sirvió de forma notable establecer un hilo coherente entre contenidos y metodología, ya que nos hemos percatado de que muchas de las tareas que le pedíamos al alumnado no estaban conectadas con la evaluación para plasmarse finalmente en la calificación. Esto nos ha permitido en este nuevo CIMA (Delord y otros, 2020) establecer una evaluación continua mejorada. Viendo la experiencia pasada, en este CIMA nos proponemos preparar diferentes planes alternativos por si alguna cuestión fallara, como suele ocurrir con la tecnología, y nunca perder de vista que el alumnado debe ser el centro del aprendizaje. Sus ideas previas, sus intereses, sus primeros acercamientos profesionales son elementos clave para construir un aprendizaje significativo conjunto. Además, hemos diseñado *actividades de contraste* a medida del grupo con el que trabajamos, siempre intentando que evolucione de una forma homogénea en un ambiente de colaboración y nunca de competitividad.

En este nuevo CIMA, al tratarse de una asignatura nueva, tenemos en cuenta la experiencia del curso anterior e intentamos mejorarla. Anteriormente, solo se había impartido la parte práctica de la asignatura, y la satisfacción del alumnado fue bastante alta, pues consideró que los contenidos



enseñados eran totalmente prácticos y aprendían dinámicas y actividades que se podían aplicar totalmente al aula de infantil. Hemos aprovechado la experiencia del CIMA anterior para este, como se ha explicitado antes, sobre todo, teniendo en cuenta que en este caso he impartido la parte teórica, pero hemos tenido en cuenta que el alumnado debe aplicar el conocimiento para poder lograr un verdadero aprendizaje significativo.

Este CIMA de 9 horas se pone en marcha en la asignatura de *El hecho literario y la literatura infantil* de 3º Grado en Educación Infantil en el curso 2020-2021. La docencia se ha planteado en diferentes modalidades debido a la circunstancia excepcional que ha causado la pandemia por COVID-19, por lo que a lo largo de las clases ha habido clase presencial, semipresencial y no presencial, tanto *online* como en diferido. En este CIMA nos centramos en la última parte de la asignatura, con clases asíncronas (en diferido), impartidas a través de la plataforma virtual que proporciona la Universidad de Sevilla. La metodología seguida para toda la asignatura ha sido el método ECO (Explora, Crea y Ofrece) (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, 2021; Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2021), relacionado con el aprendizaje a partir de retos (Observatorio de Innovación Educativa, 2016) y centrado en las personas (Escribano, 2013). Como ha sido el primer acercamiento a la metodología ECO, se ha combinado con otro tipo de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, además de incorporar técnicas y recursos de la educación no formal como el pensamiento visual, el construccionismo, la clase invertida (*flipped classroom*) o el aprendizaje haciendo (*learning by doing*). Así, se han alternado clases teórico-prácticas guiadas por el docente y clases de trabajo en grupo para desarrollar los retos ECO. Estos retos se han basado en diferentes temáticas, pero siempre teniendo como eje transversal la literatura o la literatura infantil y sus aplicaciones didácticas. A través de estos retos se consigue tratar los diferentes contenidos de la asignatura, acompañados por varias clases en las que se ofrecieron píldoras teóricas de cada género literario (narrativa, poesía, teatro), acompañadas de actividades prácticas para afianzar los contenidos esenciales.

Diseño previo del CIMA

Los contenidos, trabajados de forma transversal en los retos, parten de las ideas de literatura y, concretamente, literatura infantil. De cada género literario (narrativa, poesía, teatro y géneros híbridos), parten diferentes datos, conceptos o procedimientos intelectuales que se organizan en torno a las preguntas-problema planteadas. Así, se formulan en el siguiente mapa de contenidos (García Díaz, Porlán y Navarro, 2017) (figura 1).

Este CIMA se centra en la última parte de la asignatura, que coincide con la fase de Ofrecimiento, es decir, con la entrega del producto creado





Figura 1. Mapa de contenidos y problemas.

por el alumnado, como solución innovadora al reto propuesto inicialmente, al colectivo al que se había propuesto ayudar. Para hacer el seguimiento de esta fase, aportamos primeramente un cuestionario al alumnado que recoja sus ideas previas sobre el producto que ha creado. Estas opiniones se contrastan con las respuestas finales, que vienen condicionadas al *feedback* recibido por el docente y el colectivo/personas expertas que valoran su creación final. Aunque el alumnado trabaja con su grupo de forma independiente un tema concreto, los resultados y el *feedback* se comparten mediante un Padlet y el foro virtual de la asignatura, por lo que todo el grupo general puede disfrutar del conocimiento compartido.

El modelo metodológico posible (Alba y Porlán, 2017) planteado busca un aprendizaje significativo del alumnado, así como una participación destacada del mismo. Por ello, se dedica a la fase de Ofrecimiento un considerable número de horas, para que el alumnado pueda poner en práctica el contenido de clase. Se plantea de la siguiente manera (figura 2):

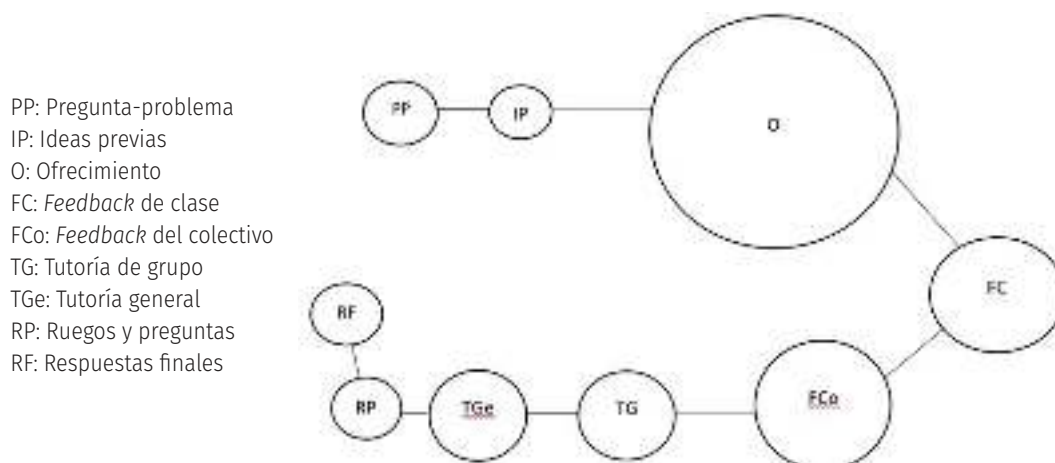


Figura 2. Modelo metodológico posible.



Las sesiones de trabajo, según el modelo metodológico posible, se plantean de la siguiente manera (tabla 1).

Tabla 1. Modelo de actividades

Fase del Modelo Posible	Nombre de la Actividad	Nº de orden de la actividad	Descripción	Tiempo
PP	Pregunta-problema	1	Formulación de un problema profesional	—
IP	Ideas previas	2	Respuestas sobre un contenido profesional	20'
O	Ofrecimiento	3	Aplicación del producto final	5 h
FC	<i>Feedback</i> de clase	4	Comentarios de iguales y del docente	1 h
FCo	<i>Feedback</i> del colectivo	5	Evaluación de personas expertas y otras	1 h
TG	Tutoría de grupo	6	Aclaración de contenidos	40'
TGe	Tutoría general	7	Aclaraciones generales	40'
RP	Ruegos y preguntas	8	Espacio para dudas y propuestas en el foro virtual y el email	—
RF	Respuestas finales	9	Respuestas finales sobre el contenido	20'

La secuencia de actividades se desarrolla del siguiente modo:

1. *Preguntas-problema*: se formulan las cuestiones al alumnado para que se responda a través de un formulario *online* anónimo (descritas en el siguiente apartado).
2. *Ideas previas*: el alumnado responde a estas preguntas de forma individual.
3. *Ofrecimiento*: cada grupo aplica su solución en el contexto elegido, ya sean las prácticas en centros o la puesta en marcha con una asociación, familia, colectivo, etc.
4. *Feedback de clase*: a través de Padlet se hacen comentarios, tanto del profesor como del resto de los/as compañeros/as, evaluando la aplicabilidad de la solución final.
5. *Feedback del colectivo*: cada grupo recoge un *feedback* del colectivo al que estaba destinado su reto y de personas expertas en el ámbito profesional elegido.
6. *Tutoría de grupo*: se realiza, al menos, una tutoría con cada grupo en esta fase, en la que se hace un seguimiento de la fase de Ofrecimiento. También se aporta *feedback* continuo por parte del docente a partir de las publicaciones en el diario digital de clase que cada grupo escribe en la plataforma virtual de la asignatura.



7. *Tutoría general*: se plantea una tutoría general si los problemas afrontados por el alumnado son comunes.
8. *Ruegos y preguntas*: el email y el foro de la plataforma virtual quedan abiertos para las dudas generales rápidas y concretas.
9. *Respuestas finales*: se vuelve a pasar el cuestionario inicial y se recogen las respuestas finales sobre los contenidos propuestos.

Las preguntas-problema (PP) que sirven como guía de clase y que se ofrecen al estudiantado son las siguientes (tabla 2).

Tabla 2. Relación de preguntas-problema planteadas

	P1	P2	P3	P4	P5
PP	¿Cómo podemos fomentar la lectura entre las personas jóvenes?	¿En qué sentido puede la literatura ser un método de inclusión?	¿Cómo puede ayudar la poesía a mejorar diferentes trastornos lingüísticos?	¿Cómo nos puede servir el teatro para la expresión de emociones?	¿Cuándo consideraríamos que un cuento es coeducativo?

Las preguntas están diseñadas en función de las temáticas de los retos escogidos (Anexo 1), es decir, suponen una síntesis de los contenidos comunes recogidos en los retos propuestos. Este cuestionario se pasa previamente el primer día de inicio del CIMA. La evolución que experimentan los estudiantes se refleja mediante una *escalera de aprendizaje que mostramos en adelante*. Escogemos preguntas abiertas y relacionadas con su futuro laboral para que el alumnado pueda desarrollar sus respuestas y así poder observar su conocimiento previo antes de que el docente y las personas profesionales/ colectivo al que va destinado cada reto, le proporcionen una evaluación de la solución creada. Para la calificación del alumnado se tendrá en cuenta este proceso de aprendizaje que se refleja a partir de los cuestionarios ofrecidos. También se valoran otros aspectos como el trabajo en grupo, el esfuerzo dedicado en la tarea y, sobre todo, el portafolio aportado con estas experiencias, con el que quede un registro claro y detallado.

Aplicación del CIMA

Tras aplicar el CIMA, describimos su desarrollo y posterior análisis:

El primer paso fue el de pasar los cuestionarios a través de un formulario de Google. El alumnado respondió con sus ideas previas y con la información que ya tenía gracias a las investigaciones que se habían hecho



en la fase *Explora*, aunque aún no tenían un conocimiento completo de cada tema abordado, porque no se había producido la fase *Ofrece*, en la que el colectivo, profesionales y docente valida la solución planteada en la fase *Crea*. Previamente, en las fases *Explora* y *Crea* el trabajo de los grupos fue muy satisfactorio, ya que en general se demostró una aptitud considerable para el desempeño profesional y una actitud muy acertada para trabajar en grupo. En la fase *Ofrece*, que nos ocupa, estas han sido las experiencias de cada grupo:

Grupo 1. El ofrecimiento consiste en la puesta en práctica de un teatro de marionetas sobre la diversidad funcional ante una niña y un niño de seis años como público (Anexo 3). Este ha sido de carácter participativo, rompiendo con la cuarta pared para que el público se sintiera integrado y empatizara con los personajes de la dramatización, cada uno de ellos representando una diversidad funcional. Al final de la representación se le hacen preguntas para observar su atención y evaluar si el mensaje se ha transmitido como se esperaba. Se llega a la conclusión de que no se conoce lo suficiente el concepto de diversidad funcional y que el público infantil está abierto a aprender, libre de prejuicios.

Grupo 2. No llevan a cabo un ofrecimiento pleno por dificultades de la pandemia COVID-19, pero elaboran una presentación con Canva en la que muestran el resultado final de su creación y la ponen a disposición de docentes y familias (Anexo 4). La creación consiste en un museo de la literatura y se especifica cómo llevarlo a cabo a partir de recursos y materiales para desarrollar diferentes actividades programadas.

Grupo 3. Al igual que en el caso anterior, se dificulta la fase por la circunstancia mencionada, aunque consiguen el *feedback* positivo de algunos niños y niñas para su reto. Su creación consiste en una web donde se alojan diferentes actividades para fomentar la lectura de novela entre estudiantes que finalizan la Educación Primaria, así como una colección de reseñas de diferentes libros recomendados (Anexo 5). El colectivo que ha podido validar este reto se muestra interesado y motivado con estos recursos, que escapan de la tradicional y pesada clase de literatura cargada de datos.

Grupo 4. Este grupo ha trabajado con personas menores no acompañadas y, aunque ha tenido mucha dificultad para su contacto, ha conseguido entablar comunicación con una asociación, la cual ha validado positivamente el producto creado, que en este caso consistía en un texto dramático con personajes animales que representan circunstancias similares a las personas jóvenes no acompañadas, incluso la asociación se plantea llevar a cabo este teatro. También han difundido sus resultados a familiares y han recibido sus críticas, positivas en su mayoría, aunque señalan que habría que sintetizar el trabajo.



Grupo 5. Su reto ha sido visibilizar y explicar la enfermedad *epidermólisis bullosa* (piel de mariposa) a niños y niñas de Infantil a través de la literatura. Han contactado con familias que padecen esta enfermedad y asociaciones, validando positivamente el producto creado, una web en la que se alojan cuentos sobre este tema, así como se les recomienda añadir un apartado con testimonios de profesionales. Una asociación, incluso, anuncia que usará estos recursos para trabajar la visibilización de la enfermedad. También se ha llevado la solución a un centro educativo y los niños y niñas atendieron con interés al cuento narrado.

Grupo 6. Este grupo plantea la solución de una web para docentes tras plantear el reto de ofrecer recursos coeducativos para trabajar la poesía con niños y niñas de entre 2 y 4 años. Las personas docentes con las que se ha contactado han validado su producto positivamente por su utilidad y originalidad, ya que han creado poemas que fomentan la igualdad las propias integrantes del grupo.

Grupo 7. Su reto ha sido establecer un canon de lecturas coeducativo enfocado para familias de un barrio de Sevilla. Han creado un blog y un tríptico con esta información tras la búsqueda y selección de recursos literarios. Este se lleva a varios centros educativos y a través de este, a las familias de los niños y niñas. La coordinadora de igualdad de uno de los centros incluye esto, incluso, en su plan de coeducación. La comunidad educativa con la que se ha trabajado, en general, está satisfecha con el resultado, además de que se han podido leer algunos de los cuentos en el aula con una validación positiva por parte del alumnado también.

Grupo 8. El reto ha consistido en fomentar entre chicos jóvenes la lectura mediante las redes sociales. Su solución ha sido una cuenta de Instagram en la que se han difundido diferentes posts en los que se atrae la atención del público masculino (Anexo 6). A través de la interacción que permite la plataforma con las personas que siguen la cuenta, se ha evaluado la utilidad de la creación. También se ha creado un tríptico que ha sido validado por docentes sobre la creación.

Grupo 9. Este grupo ha basado su reto en ofrecer recursos para trabajar la *alexitimia* (dificultad para expresar emociones) en el aula a partir de la poesía. Se crea un Symbaloo (catálogo de materiales y recursos digitales) que se comparte con docentes y familias para que desarrollen algunas de las actividades planteadas. También diseñan una web y un tríptico con esta información (Anexo 7). No tenemos datos sobre la validación de estos colectivos por los problemas sanitarios encontrados.

Grupo 10. Su reto consiste en gestionar las emociones de los niños y niñas entre 3 y 6 años a través de la literatura. Crean un rincón de las emociones en el que se plantean diferentes actividades relacionadas, algunas



de ellas, con el teatro. Algunas de las familias con las que se contacta llevan estas dinámicas a sus casas con un resultado positivo.

Grupo 11. Su reto ha sido trabajar la tartamudez con niños de 5 a 7 años a través del teatro. La solución ha sido crear una mascota de clase (en este caso, una mariquita), que funciona como pack de recursos para trabajar el tema. Esta se ha presentado en un centro a modo de asamblea con el alumnado infantil, desarrollándose las actividades propuestas, que han creado un clima de confianza adecuado, por lo que la satisfacción ha sido alta.

Nuestro papel como docente ha sido más cercano al de un guía o facilitador de procesos de aprendizaje, y se ha basado sobre todo en el asesoramiento cuando los grupos han tenido dudas o bloqueos. Para ello se han planteado diversas dinámicas de gestión de conflictos para los grupos o estrategias para potenciar la creatividad. Así, en las tutorías grupales, privadas de los grupos o en el *feedback* que se les ha dado mediante el diario digital de clase, se les ha ayudado, por ejemplo, a sugerir o clasificar ideas, algunas de ellas siguiendo a Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo (s/f).

También se les ha facilitado algunos recursos o informaciones que era más difícil de conseguir por parte del alumnado, por ejemplo, el contacto con ciertos profesionales, familias, asociaciones, etc. Además, se les ha aportado bibliografía específica y recursos y materiales relacionados con el reto de cada grupo, aunque se ha intentado que estas búsquedas sean lo más autónomas posibles. A veces los bloqueos o problemas se han resuelto a partir de pistas o preguntas del docente que han hecho avanzar al grupo a partir de un cuestionamiento crítico o de enlazar ideas trabajadas, pero que no habían sido aún conectadas desde una perspectiva profesional.

Para ilustrar la evolución que ha seguido el alumnado en la clase, ofrecemos una gráfica siguiendo el modelo de la escalera de aprendizaje (Rivero y Porlán, 2017). Representamos los resultados de las respuestas del alumnado a la primera pregunta que formulábamos, ya que ofrece una muestra significativa del resultado de todas las preguntas, pues siguen esta correlación (figura 3).

Los porcentajes representan la muestra de alumnado que se sitúa en cada nivel de adquisición del contenido, y que relacionamos con su acercamiento al desarrollo de las destrezas profesionales. De forma intermedia, consideramos el nivel de simplicidad o complejidad que se ofrece en las respuestas, ya que este demuestra la capacidad de análisis y la actitud crítica del estudiantado, competencia esencial para alcanzar la perspectiva profesional.

Entre los diferentes escalones de la gráfica detectamos los siguientes obstáculos: Obstáculo A-B: *falta de conocimiento o falta de cuestionamiento y análisis*; Obstáculo B-C: *falta de cuestionamiento y análisis*; Obstáculos C-D: *dificultad para ubicarse como profesional*.



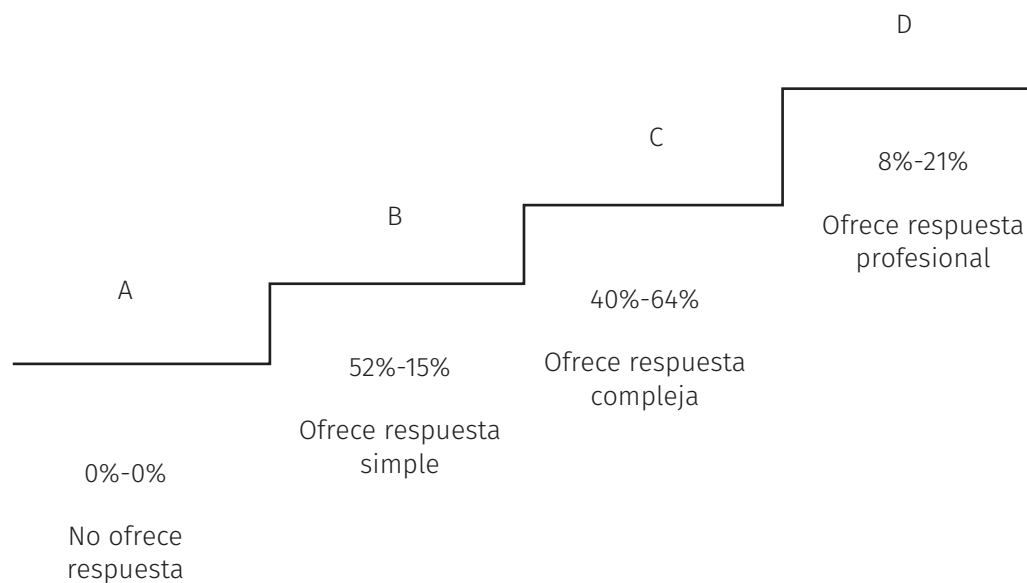


Figura 3. Pregunta 1: *¿Cómo podemos fomentar la lectura entre las personas jóvenes?*

A: no ofrece respuesta; B: respuesta simple y común; C: respuesta compleja; D: respuesta con perspectiva profesional.

Algunas de las soluciones que se pensaron para superar estos obstáculos observados en las escaleras de aprendizaje vinieron a matizar y complementar el diseño del CIMA y fueron los siguientes. B-C: realizar tutorías grupales/individuales para incentivar la búsqueda de información, hacer un seguimiento del *feedback* aportado a las exposiciones grupales, etc., hacer preguntas, generar debate sobre los contenidos para que el alumnado perciba las opiniones de sus iguales, experiencias de expertos, auto-cuestionamiento. C-D: facilitar el contacto a los grupos de profesionales, recomendar bibliografía, intercambiar información con compañeros/as que se sitúan en el nivel profesional

Evaluación del alumnado

Por otro lado, se ha fomentado la autoevaluación y la coevaluación a través de las diferentes herramientas tecnológicas disponibles. Se ha pedido a todos los grupos que realicen una valoración del trabajo realizado en el foro de debate de la plataforma virtual, tanto en grupo como de forma individual, ya que en la mayoría de los casos se asignaron diferentes roles tal y como se sugirió por parte del docente para que el desempeño del reto estuviera más estructurado y facilitara su consecución. La coevaluación se ha llevado a cabo una vez que cada grupo ha expuesto su producto final ofrecido al colectivo en cuestión, es decir, su fase de ofrecimiento, en



la plataforma Padlet. El resto de los grupos ha postado sus evaluaciones sobre los resultados de sus compañeros y compañeras a partir de tres comentarios encabezados con los hashtags #AsíSí, #AsíNo y #YSi, que pretenden una crítica constructiva para que cada grupo sea consciente de los puntos fuertes, débiles y los aspectos que son mejorables.

La evaluación del grupo con respecto a su aprendizaje es diferente con respecto a cada respuesta, ya que se observa cómo las personas que han desarrollado su reto desarrollan una respuesta más compleja o profesional sobre el asunto preguntado. El resto, en general responde de forma intuitiva y a veces acertada o compleja, pero casi nunca de forma profesional. Así, podemos observar cómo el alumnado ya tenía una idea previa de lo que se preguntaba, pero a través de la metodología desarrollada conseguimos que la mayoría de la clase se posicione con una respuesta compleja, es decir, desarrolla su argumento de forma coherente demostrando que controla los contenidos, así como notamos un ascenso de las respuestas de tipo profesional, en la que se usan tecnicismos de la asignatura, datos, conceptos, o se demuestran competencias aptitudinales o procedimentales. El resto de respuestas que obtenemos se plasman de manera similar y, aunque a veces, cuestiones más complejas relacionadas con la diversidad funcional, por ejemplo, parece que no están totalmente asumidas, sí tenemos una constancia de que los contenidos literarios, los principales de la asignatura, no solo se desarrollan de forma satisfactoria en todos los casos, sino que se ofrecen casos prácticos y ejemplos que muestran el aprendizaje significativo que se ha producido en casi todos los casos.

Evaluación del CIMA

Pensamos que este CIMA ha sido más fácil de poner en práctica que el primero realizado, ya que se han asimilado conceptos, metodologías y otras fórmulas, y esto ha facilitado desarrollar una docencia más personal, basada en la innovación docente a partir de dinámicas de educación no formal o del método ECO. Esta evolución nos ha permitido comparar y contrastar las diferentes formas de aplicar la docencia y observar los pros y los contras de cada opción. Nos quedamos con la sistematicidad en cuanto a la hora de programar la docencia y las herramientas que nos ofrece en cuanto a la investigación educativa el Ciclo de Mejora, con respecto a la creación del mapa de contenidos, modelo metodológico o escalera de aprendizaje.

De nuevo, ordenar y jerarquizar el contenido previamente ha dado un resultado positivo, ya que incluso ha servido al alumnado para ubicarse mejor en la asignatura, ya que, al orientarse este curso con una



metodología novedosa para la mayoría del alumnado, al principio se ha sentido un poco abrumado y desorientado al tener que trabajar de una manera tan diferente a la acostumbrada tradicionalmente.

La metodología que hemos aplicado creemos que es altamente satisfactoria, ya que ha sido aceptada de forma unánime por el alumnado y, sobre todo, ha señalado la utilidad de esta fórmula y la posibilidad que ofrece en cuanto a conectar su aprendizaje académico con su trabajo profesional futuro. Creemos fundamental mantener esta percepción de aplicabilidad para el alumnado, que ha ayudado a que se motivara notablemente y superara las expectativas puestas.

Así lo vemos en la evaluación de la propia asignatura, ya que las calificaciones se mueven entre un notable alto y la matrícula de honor, posicionándose la mayoría del alumnado en el sobresaliente, algo que realmente es difícil de conseguir. Se ha calificado el portafolio final entregado, las exposiciones y la participación en clase y en los foros. Mediante estos productos se ha podido observar cómo el alumnado ha desarrollado de forma óptima casi todas las competencias señaladas en el programa docente como la cooperación grupal, la escritura académica, la expresión oral, la creatividad, la capacidad de búsqueda de información, etc. En general, creemos que el alumnado ha adquirido una autonomía esencial en el nivel universitario. A partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo, en el que el estudiantado ha tenido un papel totalmente activo frente al pasivo tradicional de la clase magistral, creemos que el alumnado está mucho más preparado para afrontar su futuro profesional. De hecho, como hemos señalado, algunas de las estudiantes, han puesto en práctica algunas de las soluciones propuestas en sus retos en las prácticas en centros, lo que demuestra su aplicabilidad directa. Creemos que el principal éxito ha consistido en basar el aprendizaje en la libertad del alumnado, quien ha sido el que ha elegido en qué reto centrarse y qué ha deseado aportar a la sociedad.

Sin embargo, debemos señalar algunos aspectos negativos que se pueden mejorar en el futuro. En este caso, como ha señalado el propio alumnado, el ritmo de trabajo ha sido muy acelerado e intenso debido a la peculiaridad de la asignatura trabajada, que se desarrolla prácticamente en un mes. Esto se suma a que algunos grupos han trabajado más de lo que se les pedía, por lo cual, en el futuro, creemos que tenemos que orientar y controlar más estos procesos, para que el alumnado no se sobrepase y aprenda a gestionar su trabajo de una forma ordenada y saludable. Estas cuestiones serán tenidas en cuenta en CIMA futuros, con el fin de perfeccionar cada vez más la docencia y aprovechar al máximo la capacidad del alumnado, siempre teniendo en cuenta sus necesidades y circunstancias.



Referencias bibliográficas

- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-54). Madrid: Morata.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Escribano, J. J. (2013). Aprendizaje basado en personas (ABP'): cuando el proyecto es alguien. *I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular. Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible*. Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón (Madrid), 24 y 25 de enero. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11268/2039>.
- Herrero-Vázquez, E. A. y Torres-Gordillo, J. J. (en revisión). *69 técnicas creativas para la docencia*. Documento policopiado sin publicar.
- Herrero-Vázquez, E. A. y Torres-Gordillo, J. J. (2021). ECO en la educación superior: un aprendizaje resonante. En M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchiz y E. López-Meneses (Coord.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias* (pp. 133-154). Barcelona: Octaedro.
- García Díaz, R., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.
- Observatorio de Innovación Educativa (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Monterrey. Recuperado de: <https://observatorio.itesm.mx>.
- Puig Guisado, J. (en prensa). Ciclo de mejora de la enseñanza universitaria en la asignatura de Literatura Española del Grado en Educación Primaria: aplicaciones didácticas de la poesía. En R. Porlán, E. Navarro y A. F. Villarejo (Coord.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Morata: Madrid.
- Torres-Gordillo, J. J. y Herrero-Vázquez, E. A. (2021). Innovación metodológica transdisciplinar en la universidad con el método ECO. En M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchiz y E. López-Meneses (Coord.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias* (pp. 155-174). Barcelona: Octaedro.

Anexo 1. Retos iniciales del alumnado

1. ¿Qué recursos literarios podemos utilizar para concienciar sobre diversidad funcional a niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil?
2. Técnicas, métodos y actividades para docentes que sirvan para introducir y trabajar adecuadamente la literatura en las aulas rompiendo el estereotipo de ser un área aburrida y monótona.
3. ¿Cómo podemos fomentar el gusto por la novela teniendo en cuenta el rechazo que surge hacia los mismos en sexto de primaria?
4. ¿Cómo lograr que los niños y niñas que viven esta situación expresen sus sentimientos y emociones a través de la dramatización y el teatro?



5. ¿Cómo podemos dar visibilidad y explicar la enfermedad Epidermolísis bullosa (Piel de mariposa) a los niños y niñas de la etapa de infantil, a través de la literatura?»
6. ¿Cómo podríamos trabajar la coeducación con niños y niñas de 2 a 4 años en el contexto escolar a través de los cuentos?
7. ¿Cómo podríamos hacer que las familias de Sevilla pertenecientes al barrio de Pino Montano con niños o niñas en el segundo ciclo de infantil consiguieran disponer de un criterio adecuado para seleccionar los libros de lectura (cuentos) para sus hijos e hijas teniendo en cuenta que no todos los libros actuales son coeducativos?
8. Fomentar la lectura en los jóvenes a través de las RRSS.
9. ¿Qué podríamos hacer en un aula de 5 a 6 años para un alumno o alumna que presenta trastorno de alexitimia sea capaz de expresar sus emociones por medio de las formas expresivas de la poesía?
10. ¿Cómo podemos facilitar a los niños y niñas la comunicación y gestión de sus emociones (rabia, miedo, calma, tristeza, alegría) mediante la literatura y representaciones teatrales?
11. ¿Cómo podría el teatro infantil y la poesía ayudar a mejorar la fluidez verbal de los menores de 5-6 años con tartamudez?

Anexo 2. Padlet expositivo ECO

<https://padlet.com/jaimepuigguisado/1b5xl48hjppr0vmj>

Anexo 3. Teatro de marionetas

<https://drive.google.com/file/d/1naSYKcgh3jOlsIH6n9ARHwGdUDzxovHO/view?usp=sharing>

Anexo 4. Presentación del Museo de la literatura

https://www.canva.com/design/DAEa-u_qUWw/wQWtxtfF2u1pw16luZI7QQ/view?utm_content=DAEa-u_qUWw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

Anexo 5. Web de fomento de la lectura de novela

<https://sites.google.com/view/lee-a-gusto/inicio>



Anexo 6. Cuenta de Instagram para el fomento de la lectura

<https://www.instagram.com/instabook.g8/>

Anexo 7. Web para trabajar la alexitimia mediante poesía

<https://sites.google.com/view/alexitimia-grupo9/alexitimia>



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)