



ARTÍCULO / ARTICLE

Educando para la ciudadanía global a través de las tecnologías. Análisis de una experiencia de formación de futuros docentes

Educating for global citizenship through technologies. Analysis of a training experience for future teachers

Elia Fernández Díaz, Carlos Rodríguez-Hoyos y Adelina Calvo Salvador

Recibido: 18 enero 2019
Revisado: 20 marzo 2019
Aceptado: 21 octubre 2019

Dirección autores:

Didáctica y Organización Escolar.
Departamento de Educación.
Facultad de Educación. Universidad
de Cantabria. Avda. Los Castros, 52
– 39005, Santander (España)

E-mail / ORCID

fdiazem@unican.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0647-260X>

carlos.rodriquezh@unican.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6949-6804>

calvoa@unican.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9262-7905>

Resumen: En este trabajo se presentan los resultados de proceso de un proyecto de investigación focalizado en mejorar la docencia en la universidad sobre las tecnologías en los estudios de educación a través de los presupuestos del enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global Crítica. Mediante un proceso de investigación cualitativa, donde cada docente es acompañado por un «amigo crítico», se han recogido y analizado datos de una experiencia de formación desarrollada en la asignatura «Las TIC aplicadas a la educación» del Grado de Educación Infantil, en la que el alumnado elabora una narrativa transmedia para denunciar un problema social relevante. Los resultados muestran el nivel de significatividad que el alumnado otorga a las temáticas trabajadas en el marco de su formación inicial y los principales facilitadores y barreras que han tenido durante el desarrollo de la experiencia. A partir de los hallazgos, se identifican y discuten las principales líneas de trabajo para introducir mejoras en clase a nivel metodológico y pedagógico. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de seguir trabajando desde una Educación Crítica que nos permita comprender el mundo y pensar en la labor del docente como la de un intelectual comprometido con el cambio social.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global, Tecnología educativa, Educación en medios, Formación inicial del profesorado, Responsabilidad social.

Abstract: This paper presents the results of a research process developed in a project focused on improving university teaching in technologies in Education studies from an approach based on Education for Critical Global Citizenship. Through a qualitative research process, in which each teacher is accompanied by a «critical friend», data from the whole process has been collected and analysed. The training experience was developed in the subject «ICTs applied to education» in the Infant Education degree, where students are encouraged to produce a transmedia narrative to denounce a relevant social problem. The results show the level of significance that each student gave to the subjects studied within the framework of their initial training and the main facilitators and barriers they faced during the development of their work. Following analysis of these findings, lines of work for introducing both pedagogical and methodological improvements in class have been identified as well as the need to continue working from a Critical Education approach which allows us to understand the world from this perspective and view the work of teachers as that of an intellectual committed to social change.

Keywords: Global Education, Educational Technology, Media Education, Teacher Education, Social responsibility.

1. Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de proceso de un proyecto de investigación más amplio dirigido a mejorar la docencia universitaria mediante procesos de reflexión en torno a acciones formativas destinadas a promover la Educación para la Ciudadanía Global Crítica (ECGC). En el marco de la asignatura «Las TIC aplicadas a la educación» del tercer curso de Grado de Magisterio (Infantil) se promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para realizar una lectura crítica y situada del mundo, a través de la elaboración de una narrativa transmedia (Scolari, 2009) que focaliza, describe, analiza y visibiliza un problema social relevante.

El proyecto se inspira en los presupuestos teóricos de la Educación para la Ciudadanía Global Crítica (ECGC), lo que en los países anglosajones se conoce como Global Learning o Global Education (Bourn, 2014) y que en nuestro país suele identificarse con una Educación para el Desarrollo de quinta generación (Calvo, 2017; Mesa, 2011). Se trata de un enfoque educativo que incide en la necesidad de introducir el cambio y la mejora educativa y social poniendo en el centro de sus preocupaciones la comprensión sobre cómo afecta la globalización a nuestras vidas. De manera más concreta, se considera que la ECGC tendría tres grandes dimensiones conceptuales que abarcan lo cognitivo, socio-emocional y conductual. Este enfoque pretende facilitar la adquisición de conocimientos y movilizar el pensamiento crítico sobre cuestiones globales, regionales, nacionales y locales, así como sobre la interconexión e interdependencia de diferentes países y poblaciones (dimensión cognitiva). Asimismo, pretende promover un sentido de pertenencia a la comunidad humana, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad (dimensión socio-emocional) y, por último y desde el punto de vista del comportamiento, la ECGC promueve la acción efectiva y responsable en lo local, nacional y global por un mundo más justo y sostenible (UNESCO, 2015).

En el marco de la formación inicial del profesorado, promover este enfoque desde las áreas tecnológicas supone capacitar a los futuros docentes para reflexionar sobre diversas situaciones de desigualdad desde una perspectiva compleja y global. Esto requiere una integración tecnológica de los diferentes medios que ayude a la revisión de una serie de tópicos (el paro, la pobreza, la desigualdad de género, etc.) que tienen una innegable conexión, tanto desde una óptica micro como macroestructural con la formación de docentes como agentes de cambio social (Bourn, 2016). Para ello, es necesario crear una arquitectura curricular que potencie y posibilite la reflexión sobre problemas socialmente relevantes que permitan al alumnado revisar sus concepciones previas sobre esas temáticas para, a partir de ese análisis, elaborar discursos que pongan en evidencia las complejas relaciones (económicas, medioambientales, políticas, culturales, etc.) que se producen en un mundo globalizado. Esta propuesta es, si cabe, hoy más oportuna que nunca, habida cuenta de la performativa cultura gerencial y basada en auditorías (Ball 2012; Comber y Nixon, 2011; Smith, Edwards-Groves y Brennan Kemmis, 2010) que impera en el actual escenario de la Educación Superior, mermando el desarrollo de actuaciones encaminadas a dotar al alumnado de las herramientas necesarias para participar activa y críticamente en la reconstrucción de la cultura mediante un proceso vehiculado a partir del intercambio de saberes.

En este marco de trabajo, consideramos prioritario repensar la práctica docente universitaria a través de un modelo de responsabilidad participativo basado en la conexión social y en la construcción colectiva y democrática del conocimiento. Una

responsabilidad de carácter compartido que requiere del activismo de todas las personas participantes para poder incidir conjuntamente y actuar frente al mantenimiento de las dinámicas que causan injusticias. Se trata de generar prácticas que nos permitan comprender las relaciones estructurales en las que se producen las situaciones de desigualdad y tomar conciencia de nuestro rol en su transformación a través de acciones de tipo colectivo (Feldman, 2007; Young, 2011). En este sentido, es preciso reconsiderar de forma participativa las estrategias formativas que permiten al alumnado vivenciar procesos de indagación compartida para que puedan desarrollar una visión integral y compleja sobre la realidad, abordando las relaciones existentes entre los diferentes contextos del planeta, la permanente dialéctica entre lo local y lo global, así como las particularidades y semejanzas de los problemas a los que han de enfrentarse todas las sociedades y grupos minoritarios. Aspectos todos ellos que tarde o temprano tendrán una relevancia crucial en las aulas donde los futuros maestros y maestras ejercerán su profesión.

Finalmente, consideramos que, lejos de mantener la tónica de las relaciones asepticas construidas sobre procedimientos sistemáticos propia de los contextos universitarios de occidente (Noddings, 1996), la transformación de la relación pedagógica debe materializarse provocando el cuestionamiento de nuestras acciones, la asunción de compromisos que incomoden nuestra zona de confort (McLaughlin y Ayubayeva, 2016; Salzberger-Wittenberg, Henry y Osborne 1983), replanteándonos el papel del alumnado y del profesorado en el actual escenario. Esto conlleva, por un lado, cuestionar nuestras propias prácticas en un modelo que permita a los estudiantes asimilar adecuadamente el significado de experiencias políticamente comprometidas con la búsqueda de la justicia social, manteniendo vínculos estrechos con docentes que trabajen dentro y fuera de la universidad y con otros profesionales que tratan de dar respuesta a las injusticias al margen de la escuela (Zeichner, 2010). Por otro lado, supone implicar al alumnado en la investigación de las acciones disruptivas que desarrollamos para promover el activismo, la participación en el propio diseño de la asignatura y de materiales educativos que contribuyan a subvertir las relaciones de poder, con el objeto de que puedan experimentar escenarios de transformación durante su formación inicial (Cohen, 2013; Crawford-Garrett, Anderson, Grayson y Suter, 2015; Fernández-Díaz et al., 2019; Lynn y Smith-Maddox, 2007; Price, 2001).

2. Método

2.1. Objetivo general y preguntas de investigación

El objetivo principal de este trabajo es comprender la reconstrucción que el alumnado que cursa estudios de magisterio realiza sobre el desarrollo de procesos de ECGC vinculados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Las preguntas de investigación derivadas del objetivo general se detallan a continuación:

- ¿Cómo percibe el alumnado las temáticas seleccionadas para el desarrollo de las prácticas de aula en el contexto de su formación como docentes?
- ¿Qué facilitadores encuentra el alumnado y el profesorado para llevar a cabo el desarrollo de la actividad?
- ¿Cuáles son las barreras que identifican para desarrollar aquellas prácticas en las que se utilizan tecnologías para abordar problemáticas vinculadas a las ECGC?

2.2. Descripción de la práctica sobre narrativa transmedia

Este proyecto se ha desarrollado durante tres cursos académicos (2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018) en la asignatura obligatoria de 3º del Grado de Maestro de Educación Infantil denominada «Las TICs aplicadas a la educación» impartida en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. La asignatura, de 6 créditos ECTS, se desarrolló durante el primer cuatrimestre de cada curso y se orientó a promover procesos de educación crítica que permitan al alumnado crear narrativas transmedia sobre problemáticas vinculadas a la ECGC, es decir, abordando contenidos que tuvieran relación con problemáticas como las desigualdades de género, las condiciones de producción de algunos bienes, el impacto medioambiental de algunas actividades de producción o la precarización de las relaciones laborales.

Desde una perspectiva puramente metodológica, la ECGC exige el desarrollo de pedagogías centradas en los estudiantes, en las que se promueven espacios donde se privilegia el intercambio dialógico, la interacción y la participación y donde se ayuda al desarrollo del pensamiento crítico. Pretenden formar a los estudiantes para lograr un mundo más justo y sostenible en el que todas las personas puedan desenvolver sus potencialidades (Blackmore, 2016; Kaukko y Fertig, 2016).

A continuación, se presenta un resumen del trabajo realizado en los tres cursos académicos objeto de análisis en este artículo, en el que participaron un total de 153 estudiantes, distribuidos cuatro grupos/clases universitarias y con la implicación final de tres docentes.

Tabla 1. Cursos, grupos y temáticas abordadas. Fuente: Elaboración propia.

Curso académico	Nº de grupos	Nº estudiantes	Temas abordados
2015-2016	1	37	Género (representaciones de las mujeres en los medios; feminización-masculinización profesiones, imposición de cánones de belleza, etc.)
2016-2017	1	38	Situaciones de opresión (techo de cristal; precariedad laboral; control en las relaciones afectivas, etc.).
2017-2018	2	78	Condiciones de producción en la industria textil (explotación infantil; salarios injustos; impacto medioambiental, etc.)

Desde una perspectiva práctica, el trabajo fue realizado en grupos de 4-5 personas que elaboraron una narrativa transmedia compuesta por una campaña publicitaria y un corto sobre una temática vinculada a los temas anteriormente señalados siguiendo, para ello, el proceso que se detalla a continuación:

- 1) Documentación. Este periodo consistió en la realización de un proceso destinado a investigar sobre el tema seleccionado. Para ello se partió del visionado y análisis de una o varias películas, cortos, anuncios, etc. seleccionados por su temática. Esta revisión se dirigió a ayudar al alumnado a comprender cómo se han venido representando algunas problemáticas en otras producciones, con la intención de estimular un debate que permitiera profundizar en el conocimiento de la problemática a tratar e identificar qué posibles alternativas podía desarrollar el grupo de trabajo. Cada grupo decidió,

tras un debate con el docente, la selección de un tópico específico relacionado con uno de los temas abordados.

- 2) Definición de las ideas a transmitir. En esta etapa se promovió el debate interno en el grupo para que cada uno de los equipos llegara a definir concretamente cuál es la idea o las ideas fuerza que se pretendían transmitir con la narrativa transmedia. Así pues, esta etapa se dirigió a aclarar y justificar por qué se había consensuado la elaboración de esa narrativa y no otra, así como aquellas reflexiones que pudieran ayudar a entender el enfoque dado a la misma.
- 3) Producción. La utilización del lenguaje audiovisual para el desarrollo de procesos de educación crítica exige desarrollar acciones orientadas a mejorar la capacidad del alumnado como audiencia (facilitando la sistematización de los procesos analíticos, mejorando su conocimiento sobre el lenguaje, etc.) y su agencia como sujetos capaces de llevar a cabo la producción de mensajes, utilizando para ello diversos dispositivos tecnológicos (cámaras, software de edición, etc.). Esta doble concepción del alumnado se articuló como una oportunidad para representar diferentes problemáticas sociales mediante alternativas que posibilitaran y potenciaron su capacidad para imaginar de un modo diferente la realidad, tal y como es habitualmente representada por los medios y, en consecuencia, también para actuar alternativamente (Fueyo y Fernández de Castro, 2012).
- 4) Edición/ post-producción. La última de las etapas se orientó a la manipulación de los documentos creados por cada uno de los grupos (imágenes fijas y en movimiento). Ese proceso exigió, tanto la adopción de decisiones vinculadas al tratamiento estético de la imagen, como las necesarias para editar las imágenes en movimiento a través de software específico para la realización de esa tarea.

La siguiente figura recoge algunas exposiciones realizadas a partir de las producciones del alumnado en las que se visibiliza y comparte las narrativas transmedia, invitando a la comunidad universitaria a conocer y dialogar en torno al trabajo del alumnado.



Figura 1. Condiciones de producción en la industria textil. Fuente: <https://goo.gl/mXMahD>

2.3. 2.3 Fases y técnicas de recogida de datos

Este proyecto se enmarca en una línea de investigación internacional liderada fundamentalmente por el Development Education Research Centre de la Universidad de Londres. Este centro ha promovido la creación de una Red de investigadores a nivel internacional denominada ANGEL (*Academic Network on Global Education Learning*) dirigida a crear una plataforma de intercambio sobre investigaciones, procesos formativos y novedades en el campo de la Educación para una Ciudadanía Global.

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo se asienta en los pilares de la investigación cualitativa (Flick, 2014) donde la innovación y la investigación van de la mano y donde el profesorado se concibe como un investigador de su propia práctica. Es una investigación de inspiración etnográfica pues el fin último estuvo orientado a comprender en profundidad cómo los participantes de la investigación viven sus mundos, cómo generan significados en ellos y, en esos contextos reales, cómo se puede producir una mejora (Foley y Valenzuela, 2012; Rivas et al., 2016).

Al mismo tiempo, el alumnado es entendido como co-investigador, pues es un «experto» en asuntos educativos. Estudiantes y docentes emprenden juntos un proceso de innovación-investigación para mejorar la educación (Baldry, 2011; Rumpus, Eland y Shacklock, 2011). De manera más concreta, las fases del proyecto fueron tres que funcionaron a modo de ciclo y que se pusieron en marcha en cada curso académico:

- Fase 1: Conformación del equipo de trabajo y revisión de la literatura. Esta fase se dirigió a la conformación del grupo de trabajo, a la autoformación del mismo y con ello, a la elaboración de un conjunto de criterios comunes que guiaron todas las tareas a desarrollar en el marco del proyecto. En esta fase se concretaron, tanto las tareas a realizar en cada fase, como el papel del alumnado en las mismas y se diseñaron/rediseñaron los instrumentos de recogida de datos (observaciones, grupos de discusión, autoinformes del alumnado y entrevistas). Finalmente, se elaboró un calendario para su aplicación.
- Fase 2: Desarrollo de la práctica y recogida de datos. En esta fase se realizó la recogida de datos previamente planificada con diferentes técnicas de la investigación cualitativa. Para ello se crearon parejas de trabajo entre el profesor el amigo crítico (Escudero, 2009) y se pusieron en marcha todas las técnicas que requerirán la participación no sólo de docentes, sino también del alumnado.
- Fase 3: Análisis de datos y elaboración del informe. En la fase final se procedió al análisis de los datos recogidos durante cada curso y se elaboró un informe final.

El análisis preliminar de los datos recogidos cada año nos permitió reorientar, en aquellos casos en los que fue necesario, tanto las estrategias metodológicas empleadas en el desarrollo de la práctica como las técnicas de recogida de datos utilizadas en los cursos sucesivos.

El proceso de investigación permitió recabar información para saber, al detalle, qué estaba funcionando mejor y peor cuando se trabajan este tipo de contenidos vinculados a la ECGC, cuál es su valor formativo real, cómo lo reciben los estudiantes, cómo se organizan para su desarrollo, cómo se podría mejorar, cómo vincular mejor las relaciones teoría-práctica, etc. En este sentido, la recogida de datos acompañó en todo momento al desarrollo de la práctica de aula (elaboración de una narrativa transmedia).

En todas las fases se recogieron diversas evidencias que permitieron comprender qué sucedió en cada una de ellas y cómo podrían mejorarse. Para ello, se utilizaron diferentes técnicas cualitativas de recogida de datos que pasamos a resumir en la siguiente tabla:

Tabla 2. Técnicas de recogida de datos utilizadas. Fuente: Elaboración propia.

Técnica	Descripción
Observaciones de aula (OB)	Observaciones realizadas por el amigo crítico durante las sesiones de trabajo en el aula, registradas a través de diarios de campo.
Grupos de discusión (GD)	Conversaciones grupales semi-estructuradas en las que participó alumnado de cada grupo de trabajo, el docente de la asignatura y el amigo crítico, registradas a través de una grabadora y posteriormente transcritas.
Auto-informes (AI)	Informes elaborados por el alumnado sobre su propio trabajo destinados a evaluar las distintas fases del proceso.
Entrevista (EN)	Conversación semi-estructurada entre el amigo crítico y el docente de la asignatura destinada a evaluar todo el proceso, grabadas en audio y transcritas a posteriori.

El análisis de los datos se realizó a través de una codificación temática de forma manual. El catálogo de códigos se elaboró de forma inductiva-deductiva (Gibbs, 2012).

3. Resultados

A continuación, se señalan los principales aspectos que permiten dar respuesta a los interrogantes planteados en este trabajo y que resultaron recurrentes durante la implementación, en cada curso académico, del ciclo de investigación.

3.1. Temática de trabajo

El análisis de los datos recogidos en los informes reflejó que, de forma mayoritaria, el alumnado entendió que la temática definida para el desarrollo de la narrativa transmedia fue adecuada. En ese sentido, el colectivo discente puso de manifiesto que los tópicos les habían resultado interesantes porque permitían abordar cuestiones vinculadas directamente con la realidad social, trataban temas relevantes, resultaban suficientemente amplios, útiles, originales y entendían que se encontraban vinculados a su formación como docentes. Además, algunas personas manifestaron que esas temáticas habían tenido para ellas un enorme impacto como ciudadanas, más allá de otras cuestiones vinculadas a su formación como futuras profesionales educativas:

«El tema, a nivel personal, me ha conmovido y me ha ayudado a concienciarme, más aún, sobre la problemática de la explotación infantil» (AI_6).

Por el contrario, otros discentes consideraron que los tópicos propuestos para desarrollar las narrativas transmedia no tenían una vinculación directa con la titulación que estaban cursando:

«Yo propondría un tema que estuviera más en relación con la carrera o con la asignatura. Puesto que las consecuencias de la moda están en relación con la educación pero no de forma directa» (AI_21).

Desde su perspectiva, la reflexión sobre las relaciones Norte-Sur a nivel global no tendrían nada que ver con aquellos contenidos que han de abordarse durante la etapa de educación infantil y sugirieron desarrollar otras temáticas que, a su juicio, estarían más vinculadas al mundo de la educación como, por ejemplo, la atención a la diversidad, el bullying, etc.

«No veo que exista una relación directa entre dicho tema y la futura profesión que vamos a tener. Es decir, considero que la actividad hubiera sido más enriquecedora si hubiésemos podido realizarla sobre algún tema directamente relacionado con el aula, como el bullying, lograr una verdadera inclusión con los niños con necesidades educativas especiales, o algún aspecto similar» (AI_7).

En ese sentido, es una preocupación compartida por el equipo docente de la asignatura cómo ayudar al alumnado a resignificar y dotar de sentido a la temática elegida por cada grupo, dado que una de las principales dificultades detectadas por uno de los docentes de la asignatura fue la necesidad de buscar formas que permitan conectar temas aparentemente alejados de la educación infantil (los relacionados con una ECGC) con una etapa educativa en la que, a menudo, no suelen abordarse este tipo de problemáticas.

«Yo creo que lo que ellas dijeron en el grupo de discusión a mí me hizo pensar sobre cómo se están articulando los discursos en torno al género en la institución [...], y no sólo sobre género sino sobre otros temas socialmente relevantes, ¿no? Yo creo que de un modo u otro ellas son conscientes de que, o al menos sí que son capaces de identificar, no sólo en esta asignatura sino en otras asignaturas, el hecho de que un maestro o una maestra ha de trabajar sobre problemas socialmente relevantes, pero al final es un discurso que se queda, digamos en la dimensión más teórica, sin que ellas al final acaben trasladándolo como una necesidad a desenvolver en su práctica cotidiana como futuras maestras» (EN_2).

3.2. Facilitadores

En este apartado se analizan todos aquellos aspectos que el alumnado ha identificado como facilitadores. El análisis de los datos de los informes elaborados por el alumnado (de proceso y final) evidenció que, a su juicio, el elemento que más había ayudado al seguimiento de la asignatura y al desarrollo de la narrativa transmedia fue la posibilidad de contar con amplios espacios de tiempo en clase en los que debatir y producir la actividad, así como el continuo apoyo que el profesorado de la asignatura había brindado en todo momento a cada uno de los grupos de trabajo. En ese sentido, el colectivo discente valoró muy positivamente lo que considera una gestión flexible de los espacios y los tiempos destinados al trabajo dado que, incluso, podían salir del aula para realizar fotografías o grabar tomas de vídeo:

«Como aspecto positivo, considero que el dejar tiempo en clase para la realización de los trabajos es significativo para su correcta ejecución [...]. También cabe destacar el interés en resolver nuestras dudas, en acompañarnos en todo momento en la realización del trabajo y en los apoyos dados» (AI_27).

Otro de los aspectos mejor valorados por el alumnado fue lo que, a su juicio, identificaron como una adecuada interrelación entre los contenidos considerados teóricos y prácticos. Tal y como sugieren los informes y a diferencia de otras asignaturas, el trabajo realizado permitió llevar a la práctica los contenidos abordados en la misma sin que el alumnado experimentase una clara separación entre la dimensión teórica y práctica:

«Destacaría como positivo la práctica que hemos elaborado, ya que nos ha ayudado mejor a comprender toda la teoría, aparte de que ayuda a la participación y colaboración del grupo» (AI_23).

Al mismo nivel han considerado que la toma de decisiones realizada sobre las estrategias metodológicas ha facilitado enormemente el seguimiento de la asignatura y la realización de la narrativa transmedia:

«El alumnado se muestra muy participativo en esta dinámica, comparte sus puntos de vista sobre la imagen, responde a las preguntas e introduce aspectos que le parecen relevantes. En este caso intervienen 5 personas (2 de ellas de manera muy activa). El profesor va anotando en la pizarra las intervenciones. A lo largo de esta breve actividad las alumnas que intervienen señalan algunas cuestiones que creo van a estar vinculadas con la práctica. Por ejemplo 'nos ponen a una mujer que no se parece en nada a nosotras, vive como en un palacio, viste de una manera muy distinta, es todo lujo'» (OB_2).

Así, identifican que algunos aspectos de lo que consideran una «metodología adecuada» están relacionados con la posibilidad de establecer estrategias destinadas a favorecer su participación en clase, la pertinencia de algunos de los mediadores utilizados (vídeos, tutoriales, etc.), el dinamismo de las sesiones en las que se combinan aspectos más «teóricos» y «prácticos» o la toma de decisiones sobre los tiempos empleados en las diversas estrategias metodológicas:

«En cuanto a la metodología, me ha gustado mucho que hayan sido unas clases dinámicas y participativas, no tiene nada que ver con otras asignaturas que consisten en ir y recibir un discurso único de varias horas» (AI_36).

Del mismo modo, identificaron como algo positivo la posibilidad de contar con más de un docente en el aula. Es decir, que el hecho de que los docentes que actuaron como amigos críticos no solo recogieran datos, sino que participaran aportando ideas sobre las narrativas que cada grupo estaba construyendo:

«Y a mí también me ha ayudado muchísimo el hecho de que aparte de ti hayáis estado vosotros dos, porque al menos mi grupo hemos sacado ideas de los dos. Tú nos has ayudado muchísimo con la idea del corto, que es que nos diste una idea que vamos, se nos iluminó la mente que dijimos mira qué pedazo de idea» (GD_1).

Otro de los elementos que, a juicio del alumnado, permitió realizar un seguimiento de la asignatura estuvo directamente vinculado al diseño del sistema de evaluación. Si bien algunos de los comentarios sugirieron que el trabajo realizado era exigente y suponía una importante dedicación horaria, algunas de las intervenciones del alumnado consideraron pertinente que el peso de la práctica fuera superior que el de la parte teórica en la evaluación final de la asignatura (en una proporción de 60% y 40%) porque, a su juicio, eso permitía dar más valor al esfuerzo realizado durante toda la asignatura:

«La ponderación es adecuada puesto que invertimos muchas horas en el trabajo y vale el 60% de la asignatura frente al 40% del examen» (AI_28).

Además, se identificaron otros facilitadores como la posibilidad de realizar un manejo real de tecnologías, los contenidos desarrollados o la autonomía que tuvo cada equipo de trabajo para adoptar sus propias decisiones sobre la narrativa, como relata una alumna en la conversación mantenida en un grupo de discusión:

«Yo creo que es ideal [...] porque sí que es verdad que lo tienes todo controlado pero no en exceso, entonces tenemos la libertad que necesitamos pero sin estar controlados constantemente [...]. Simplemente tú te fías de nuestra palabra, o sea, nos preguntas, «¿qué tal vais?», y te contamos, y no tenemos la necesidad ni de estarte enviando, por ejemplo, un correo diciéndote lo que hemos hecho cada día, o enviándote pruebas de que realmente está hecho» (GD_1).

3.3. Barreras

Finalmente, se presentan todos aquellos elementos que, a juicio del alumnado, fueron una barrera para el desarrollo del proceso. La barrera más recurrente que se desprende del análisis de los datos recogidos estuvo relacionada con el desarrollo de los contenidos teóricos de la asignatura. Desde la perspectiva del alumnado, los contenidos trabajados (relacionados con cuestiones como el lenguaje audiovisual, las estrategias de integración de las tecnologías en los procesos educativos, etc.) resultaron complejos, por lo que hubiera sido necesario detenerse más tiempo para ahondar en los matices conceptuales y terminológicos de este campo de conocimiento:

«Desde mi punto de vista, algunas de las lecturas realizadas y explicadas en clase al tener un vocabulario poco conocido y temas que no habíamos tratado, me ha costado poder entenderlos bien» (AI_33).

Esa misma percepción parece compartirla el profesorado de la asignatura que identifica cómo una de las principales dificultades del alumnado es romper con las prácticas que son hegemónicas en los contextos de educación formal y que, mayoritariamente, conoce el alumnado a la hora de integrar las tecnologías en las aulas:

«Yo creo que ellas no tienen muchas dificultades para incorporar cuestiones, entre comillas más concretas, aunque sean más teóricas, pero hay otras cuestiones más abstractas que sí que tienen más dificultades para incorporarlas, ¿no? Por ejemplo, el hecho de que, no sé, de que lo que aquí estamos haciendo tiene mucho que ver con una forma de integrar los medios en educación, es más entenderles, no tanto como un recurso educativo, que es lo que tradicionalmente se hace, sino más bien como objetos de estudio y como agentes educadores, ¿no? [...] Y claro, ese discurso, entre comillas, que es más transversal, más teórico, yo no sé luego en qué medida, o si hay suficiente peso, si tiene suficiente peso con el tiempo que nos queda para trabajar sobre ello, para favorecer que ellas luego incorporen lo que han hecho aquí» (EN_1).

De igual modo, otra de las barreras identificadas por el alumnado estuvo relacionada con el hecho de que, si bien el desarrollo de la narrativa transmedia se realizó con un permanente apoyo por parte del profesorado durante todas las sesiones de trabajo, haciendo un seguimiento diario del momento en el que se encontraba cada equipo, se echó en falta una corrección parcial del trabajo en la que pudieran señalarse los aspectos a mejorar antes de la entrega final de la actividad.

«Desde mi punto de vista, solo hay un aspecto negativo, y es que a la hora de realizar los trabajos no se nos comenta si está bien o mal. Al principio hace que te encuentres un poco perdido. Pero a medida que se van desarrollando las sesiones me he dado cuenta de que lo hemos podido sacar sin problema» (AI_37).

A pesar de que uno de los principios de procedimiento de la enseñanza era el desarrollo de la autonomía discente, el profesorado consideró que los continuos

apoyos en el aula hubieran mejorado con una revisión sistemática del trabajo que se venía desarrollando, tal y como se desprende en algunas de las observaciones realizadas en el aula:

«El aparente acuerdo del grupo se rompe enseguida y una alumna señala que no entiende bien lo que sus compañeras quieren hacer. Que le parece una idea muy compleja y que ella opta por desarrollar una idea más simple pues enseguida se irán de prácticas y el tiempo pasa muy deprisa. Intuyo un «enfrentamiento» entre dos alumnas. Las otras dos compañeras parecen estar más de acuerdo con A. (que busca una idea más global o más compleja) pero tratan de que todas estén de acuerdo en el tema. Una alumna señala que no puede defender algo que no entiende. Otras compañeras recuerdan que la imagen original no gustó demasiado al profesor y que, además, parecía reflejar un mensaje contrario al que pretendían en el origen» (OB_3).

Para terminar, el alumnado identificó que una de las principales barreras en el desarrollo de la actividad estuvo vinculada a la toma de decisiones sobre la organización de la misma. Así, algunos comentarios sugirieron que era necesario llevar a cabo un control más detallado del funcionamiento interno de los grupos de trabajo dado que, a juicio de algunas personas, no todos los miembros del equipo participaron con el mismo nivel de intensidad en el desarrollo de la narrativa transmedia:

«No siempre se ha podido observar quién trabaja en los grupos de trabajo y quiénes no. Por eso no debería poner la misma nota a todas las componentes cuando muchas veces no todas las personas merecen la misma calificación» (AI_35).

En algunas ocasiones, consideraron injusto que todas las personas del grupo tuvieran la misma calificación por el trabajo realizado, dado que entendieron que en algunos de los equipos no todas las personas se habían implicado suficientemente para crear la narrativa.

4. Conclusiones

Los resultados del trabajo permiten identificar el nivel de significatividad de las temáticas trabajadas en la asignatura así como los principales hallazgos y dificultades en base al proceso de investigación realizado. En primer lugar, nos obliga a seguir pensando sobre la selección de los contenidos en los planes de estudio de los Grados de Magisterio (en este caso en Educación Infantil). A diferencia de aquellos autores que abogan por el desarrollo de experiencias en las que se aborden contenidos orientados hacia la ECGC (Argibay, Celorio y Celorio, 2009; Bourn, 2015), una parte del alumnado entiende que las problemáticas socialmente relevantes no deberían ser objeto de trabajo en las escuelas de educación infantil, entendiendo que ese tipo de contenidos se encuentran alejados de lo que exige su profesión. Al margen de esa percepción, los datos recogidos permiten evidenciar que, en lugar de profundizar en las concepciones más instrumentales de la tecnología, la perspectiva de ECGC permite abordar conocimientos poco familiares para el alumnado o hacia los que no demostraban una especial sensibilidad. En este sentido, el trabajo evidencia la necesidad de seguir trabajando desde una Educación Crítica que nos permita comprender el mundo y pensar en la labor del docente como la de un intelectual comprometido con el cambio social.

En segundo lugar, el análisis realizado en torno a los facilitadores inherentes al desarrollo de la práctica pone de manifiesto la necesidad de continuar repensando la gramática universitaria, posibilitando una flexibilización de los tiempos y los espacios

de trabajo del alumnado (Gallego-Lema, Correa-Gorospe, Villagrà-Sobrino y León Guereño, 2018). En el marco de un proyecto centrado en desarrollar acciones para transformar nuestras prácticas docentes, las actuaciones diseñadas en este contexto han contribuido a sistematizar una indagación compartida en torno a un modelo de responsabilidad basado en la conexión social y la construcción colectiva y democrática del conocimiento (Young, 2011).

En tercer lugar, el análisis de las barreras y dilemas planteados por el alumnado nos ha permitido explicitar las limitaciones del trabajo realizado y las implicaciones para trazar el próximo ciclo de actuación. Resulta necesario potenciar y visibilizar las prácticas disruptivas (Giroux, 2018) si queremos protagonizar y provocar cambios en la formación inicial del profesorado en torno a la ECGC. Ello comporta continuar ideando estrategias para abrir la universidad a la utilización de otros lenguajes, como el audiovisual, en un doble sentido. Primero, utilizando los géneros de consumo masivo (series, películas, anuncios, etc.) para indagar sobre las ideas que los y las jóvenes manejan sobre los tópicos que se aborden en cada caso. Segundo, capacitando al alumnado para conocer a fondo las principales características del lenguaje audiovisual y emplearlo con fines creativos y críticos. En definitiva, usar diferentes lenguajes y formatos que, junto a la potenciación del establecimiento de relaciones horizontales, faciliten la libre expresión, rompiendo la dominancia del lenguaje escrito en la generación del conocimiento e innovando mediante formas representativas alternativas a las convencionales en el contexto académico (Cole y Knowless, 2008).

Por otro lado, y con el ánimo de profundizar en unas relaciones más democráticas en el aula, así como en la capacitación de los futuros docentes en la necesaria actitud indagadora que debe acompañar su trabajo, sería importante profundizar en el rol de los estudiantes como co-investigadores, posibilitando su incorporación en el proceso de investigación desde las primeras fases del mismo: desde su planificación inicial y la definición de los objetivos que guiarán el trabajo. Esto supone compartir el poder en el aula, y desestabilizar las concepciones mayoritarias sobre los roles docente y discente, lo que supone una definición de la profesión educativa desde nuevos parámetros más flexibles, abiertos y dialógicos. Tal y como ha señalado Rodríguez-Romero (2012), la participación del alumnado debe alejarse de parámetros consumistas (los jóvenes deciden porque tienen el poder de elegir la mejor opción) para acercarse a los parámetros de la democracia deliberativa y la justicia social (los jóvenes participan en la toma de decisiones porque necesitan ganar agencia y formar parte de una comunidad democrática para la mejora de la educación).

Finalmente, es necesario visibilizar los resultados de la investigación crítica para la mejora dentro la institución universitaria que alberga estas prácticas de indagación. Sólo así podremos comenzar un diálogo productivo con docentes y experiencias que se mueven en el horizonte de la pedagogía crítica y de la ECGC y comenzar a generar una grieta en la cultura de la institución universitaria, una cultura que en estos momentos prioriza la captación de fondos y la investigación en clave cuantitativa, mientras deja en un silencioso segundo plano la docencia (Calvo, Rodríguez-Hoyos y Haya, 2015).

5. Referencias

- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Baldry, J. (2011): How might the Student Voice affect transformation in Higher Education. En G. Czerniawsky y W. Kidd, *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide* (pp. 185-196). Bingley: Emerald.
- Ball, S. (2012). The Making of a Neoliberal Academic. *Research in Secondary Education*, 2(1), 29-31.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8 (1), 39-56. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Bourn, D. (2015). From development education to global learning: Changing agendas and priorities. *Policy & Practice-A Development Education Review*, 20, 18-36.
- Bourn, D (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development and Global Learning*, 9(1): 18-32.
- Calvo, A. Rodríguez-Hoyos, C. y Haya, I. (2015). Con motivo aparente. La Universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 17-33. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.9.1.03>
- Cohen, A. (2013). *Justice in the City: An Argument from the Sources of Rabbinic Judaism*. Boston, MA: Academic Studies Press
- Cole, A. L. y Knowles, G. L. (2008). Arts Informed Research. En G. J. Knowles y A. L. Cole, *Handbook of the arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (pp. 55-70). Los Angeles, CA: Sage.
- Comber, B. y Nixon, H. (2011). Critical Reading comprehension in an Era of Accountability. *Australian Education Researcher*, 38, 167-179.
- Crawford-Garrett, K., Anderson, S. Grayson, A. y C. Suter, C. (2015). Transformational practice: critical teacher research in Pre-service teacher education. *Educational Action Research*, 23(4): 79-496. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1019902>
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4,1-4.
- Feldman, A. (2007). Teachers, Responsibility and Action Research. *Educational Action Research* 15(2), 239-252.
- Fernández-Díaz, E., Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A., Braga, G., Fernández-Olaskoaga y Gutiérrez Esteban, P. (2019). Promoting a participatory convergence in a Spanish context: an inter-university action research project using visual narrative. *Educational Action Research*, 27(3), 362-378. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1546607>
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foley, D. y Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds), *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 79-110). Barcelona: Gedisa.
- Fueyo, A., y Fernández del Castro, J. I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 123-130.
- Gallego-Lema, V., Correa-Gorospe, J. M., Villagrà-Sobrino, S. y León Guereño, M. (2018). Conectando lo humano y lo no humano en la clase de TIC: escenas temidas por los futuros docentes de Educación Infantil. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*,

- 17(2), 25-39.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.25>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2018) Manifiesto por una pedagogía crítica en R. Aparici, C. Escaño y D. García, D. (Eds.) *La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI*, (pp. 307-321). Madrid: UNED.
- Kauko, M. y Fertig, M. (2016). Linking participatory action research, global education and social justice: Emerging issues from practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 24-46.
<https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.03>
- Lynn, M. y Smith-Maddox, R. (2007). Pre-service teacher inquiry: creating a space a dialogue about becoming a social justice educator. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 94-105.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.004>
- McLaughlin, C., y Ayubayeva, N. (2015). 'It is the Research of Self Experience': Feeling the Value in Action Research. *Educational Action Research*, 23(1), 51-67.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994018>
- Mesa, M. (2011). Reflections on the five-generation model of development education. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 0, 161-167. Recuperado a partir de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/09-Comentario-Manuela-Mesa.pdf>
- Noddings, N. (1996). Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447. <https://doi.org/10.1080/0305764960260311>
- Price, J. (2001). Action Research, Pedagogy and Change. The Transformative Potential of AR in Pre-service Teacher Education. *Curriculum Studies*, 33(1), 43-74.
<https://doi.org/10.1080/00220270118039>
- Rivas, J. I, Leite, A. E., Márquez, M^a. J., Cortés, P., Prados, M^a. E., y Padua, D. (2016). Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos distintas universidades. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 55-66.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.55>
- Rodríguez-Romero, M. M. (2012). El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. *Revista de Educación*, 359, 66-80. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-196>
- Rumpus, A., Eland, J. y Shacklock, R. (2011). The Student Voice in Teacher Training and Professional Development. En G. Czerniawsky y W. Kidd (Eds.), *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide* (pp. 249-261). Bingley: Emerald.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. y Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Smith, T., Edwards-Groves, C. y Brennan Kemmis, R. (2010). Renewing and Revitalising Educational Tradition: Resources for Action and Hope. *Pedagogy, Culture and Society* 18(1), 1-103.
<https://doi.org/10.1080/14681360903556814>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. France: UNESCO.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 1544-1552.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>