

Influencers pedagógicos en el grado de educación infantil: una experiencia de innovación educativa**Pedagogical influencers in the degree of early childhood education: an experience of educational innovation**

DOI:10.34117/bjdv5n7-209

Recebimento dos originais: 13/07/2019

Aceitação para publicação: 06/08/2019

Ana Torres Soto

Doctora por la Universidad de Murcia

Institución: Universidad de Murcia

Dirección: Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia (España)

E-mail: ana.t.s@um.es

M^a José Bolarín Martínez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía)

Institución: Universidad de Murcia

Dirección: Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia (España)

E-mail: mbolarin@um.es

Mónica Vallejo

Doctora por la Universidad de Granada

Institución: Universidad de Murcia

Dirección: Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia (España)

E-mail: monicavr@um.es

RESUMEN

En este trabajo se desarrolla la idea de los estudiantes como *influencers pedagógicos*, es decir, los estudiantes como personas de "autoridad" suficiente para que el mensaje que transmiten a otros estudiantes sea reconocido y valorado para su formación. Concretamente, el objetivo de este trabajo es describir la experiencia de innovación educativa desarrollada con los futuros maestros de Educación Infantil (estudiantes de último curso) de la Universidad de Murcia (España).

Se trata de un estudio eminentemente descriptivo, desarrollado desde un paradigma complementarista donde el principal interés es determinar la valoración que hacen los estudiantes sobre la experiencia realizada y comprender la naturaleza de tales valoraciones y sus propuestas de mejora.

El hallazgo principal del estudio es la constatación de evidencias empíricas que avalan que el desarrollo de un papel activo por parte de los estudiantes en su proceso aprendizaje actúa como elemento diferenciador en su posicionamiento y valoración de la enseñanza recibida. Esto, unido a la utilización de las TIC y las redes sociales, hacen que la experiencia de innovación educativa realizada haya sido altamente valorada por los estudiantes.

Palabras clave: innovación educativa, influencers pedagógicos, educación infantil, aprendizaje entre iguales.

ABSTRACT

This paper develops the idea of students as pedagogical influencers, that is, students as people of sufficient "authority" so that the message they transmit to other students is recognized and valued for their training. Specifically, the objective of this work is to describe the experience of educational innovation developed with the future teachers of Early Childhood Education (students of the last year) of the University of Murcia (Spain). It is an eminently descriptive study, developed from a complementary paradigm where the main interest is to determine the assessment made by students on the experience and understand the nature of such assessments and their proposals for improvement. The main finding of the study is the verification of empirical evidence that guarantees that the development of an active role on the part of the students in their learning process acts as a differentiating element in their positioning and assessment of the teaching received. This, together with the use of ICT and social networks, make the experience of educational innovation carried out highly valued by students.

Keywords: educational innovation, pedagogical influencers, early childhood education, peer learning.

1 INTRODUCCIÓN

Las experiencias educativas que se fundamentan sobre alguno de los postulados de la teoría socio-cognitiva (Piaget) y/o el constructivismo social de origen vygotkiano han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Estas son el origen y fundamento de los estudios relativos al aprendizaje cooperativo -tal vez sea este el término más empleado-, aprendizaje entre iguales, la coenseñanza o el coaprendizaje y, con menos repercusión, del *peer tutoring* o tutoría entre iguales. Conceptos significativamente diferentes que se fundamentan en la tesis común de la mediación entre iguales como método de aprendizaje y de construcción del conocimiento.

La literatura científica a este respecto es amplia y diversa, aunque para esta ocasión, centraremos el análisis en las dos grandes corrientes sobre las que se ha gravitado el modelo teórico de aprendizaje entre iguales. La primera de ellas sería la propuesta de Kagan y Kagan (2009), en la que se realiza una revisión de las diferentes teorías que explican cómo se desarrolla el aprendizaje en contextos de interacciones entre iguales: Teoría del Aprendizaje Cooperativo, Teoría del Aprendizaje, Teorías Sociales de Aprendizaje, Teorías de la Motivación, Teorías de Aprendizaje basado en la mente, Teorías de la Enseñanza Adaptativa, Teoría de las Expectativas y la Teoría de la Situación. La segunda corriente incorporaría las propuestas de Johnson y Johnson (2009), Slavin (2014) y Topping y Ehly (2015), las cuales sintetizan modelos teóricos anteriores para establecer clasificaciones de las interacciones entre iguales y sus posibles efectos.

En definitiva, una y otras corrientes tratan de evidenciar que la interacción entre iguales es un elemento potenciador del aprendizaje que aporta multitud de beneficios para los estudiantes (en el rol

de enseñantes o de discentes), siendo una estrategia didáctica ideal para cualquier propuesta de innovación educativa.

2 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ENTRE IGUALES: ELEMENTO POTENCIADOR DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje entre iguales es utilizado como un término “paraguas”, en palabras de Secomb (2008), que recoge prácticas educativas de índole diversa, tal y como comentábamos al comienzo de este trabajo. No obstante, y a pesar de la disparidad de significados existentes en la literatura científica, entendemos los procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales como aquellas experiencias educativas en las que los estudiantes tienen oportunidades recíprocas de enseñar y aprender. Dos elementos más -a tener en cuenta- en estos procesos de interacción serían la igualdad y la mutualidad. Los autores Damon y Phelps (1989) proponen la utilización de estos dos conceptos para evaluar la calidad de la interacción entre los estudiantes. La igualdad en la interacción hace referencia a la simetría (mayor igualdad) o asimetría (menor igualdad) entre los roles de los alumnos/as en la realización de la tarea en grupo. Mientras que la mutualidad en la interacción hace referencia al grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones o intercambios comunicativos entre los estudiantes (Durán y Flores, 2014).

Asimismo, cuando indagamos sobre los beneficios y potencialidades de la enseñanza-aprendizaje entre iguales, se constata una amplia variedad de estos:

- Facilita a los estudiantes la responsabilidad de revisar, seleccionar y organizar sus propios materiales afianzando sus propios conocimientos y generando nuevos marcos conceptuales (Gartner, Kohler y Riessmann, 1971; Dueck, 1993).

- Mejora la comprensión de los conceptos que enseñan, lo que supone un mayor dominio de tales conceptos (Jonson, Sulzer-Azaroff y Mass, 1977; Chi, Bassok, Lewis, Reimann, y Glaser, 1989; Webb, 1989; Fiorella y Mayer, 2013). Los estudios realizados demuestran que explicar a otros potencialmente ofrece más oportunidades para aprender que explicarse a sí mismo, porque aquellos que reciben la explicación también pueden identificar lagunas e inconsistencias y pueden exigir aclaraciones o confrontación. De modo que, para resolver estas discrepancias, el alumno-enseñante debe buscar nueva información, construyendo así un conocimiento más profundo.

- Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Johnson y Johnson, 2014). Asimismo, estos autores demostraron que, a través de experiencias cooperativas, el rendimiento y la productividad de los estudiantes es mayor que en los casos de tareas individuales o competitivas.

- Facilita la resolución de las dudas de unos y otros. Autores como Lockspeiser, O'Sullivan, Teherani y Muller (2008) y McKeachie (1994) plantean que aquellos estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje, dudas o alguna confusión, son más propensos a pedir ayuda a un compañero que a un docente. De la interacción con un compañero es más probable que resulte un diálogo extenso o discusión del tema en lugar de asumir una función pasiva de escucha cuando esta interacción ocurre con un docente.

Estos y otros tantos beneficios que se podrían incluir (por ejemplo, todos los atribuidos al aprendizaje cooperativo), ponen de relieve el potencial para el aprendizaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales.

3 INFLUENCERS PEDAGÓGICOS

El término *influencers* en poco tiempo ha pasado a ser un concepto utilizado por todos y en diferentes ámbitos sociales y profesionales. Al traducirlo al castellano hablaríamos de influyentes que, según el Diccionario de la Real Academia Española, se definiría como aquella persona que goza de influencia, entendida como poder, valimiento, autoridad de alguien para con otra u otras personas (entre otros significados).

En el campo de la Educación, este término comienza a incorporarse a través de diferentes experiencias educativas y encuentros de “expertos” en Educación. Un ejemplo de ello podría ser la última campaña de contenidos educativos de Blinklearning bajo el nombre de “#realinfluencers”. Esta campaña trata de reivindicar el papel fundamental que desarrollan los docentes en la sociedad actual.

En este estudio, este término ha sido utilizado para los estudiantes de último curso de la titulación de Educación Infantil; considerando la capacidad de influencia que tienen estos sobre sus compañeros de los primeros cursos. Con ello, se pretende dar un paso más, a los conocidos programas de mentorazgo que la mayoría de universidades desarrollan.

4 METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es presentar la valoración del alumnado, futuros maestros de Educación Infantil de la Universidad de Murcia (España), en la experiencia de mediación entre iguales a través de la elaboración de materiales audiovisuales, en este caso, la elaboración de vídeos. Concretamente, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Conocer la satisfacción de los estudiantes con la planificación previa de la experiencia por parte de los docentes implicados.
- Valorar la satisfacción de los estudiantes respecto a la elaboración de los vídeos.

- Conocer las percepciones de los estudiantes sobre el funcionamiento del trabajo en grupo durante la experiencia.

Dada la naturaleza de la información que se buscaba, y para acercarnos a la perspectiva del alumnado, se optó por una metodología de investigación no experimental descriptiva, ya que se trata de aportar la valoración que hacen los estudiantes sobre la experiencia realizada, comprender la naturaleza de tales valoraciones y sus propuestas de mejora; se trata pues, de un estudio de eminentemente descriptivo, desarrollado desde un paradigma complementarista.

Para recoger la información se empleó como instrumento un cuestionario *on line*, estructurado con preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas organizadas en cuatro grandes bloques tenían como finalidad recabar información acerca de la experiencia, más concretamente en los siguientes aspectos: planificación, elaboración de materiales, trabajo en grupo y competencias desarrolladas. Respecto de las preguntas abiertas se planteaba que el alumnado manifestara su opinión acerca de las fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora de dicha experiencia. En este trabajo se presenta la información relativa a la planificación, elaboración de materiales y trabajo en grupo durante la experiencia.

La selección de los participantes se realizó atendiendo a un muestreo no probabilístico de los denominados de o por conveniencia, dada la accesibilidad y proximidad de los sujetos a esta experiencia, quedando conformada por un total de 51 estudiantes.

4 RESULTADOS

Se presentan los resultados de este estudio atendiendo a los objetivos planteados en el apartado metodológico. Cabe resaltar que, en general, los resultados obtenidos muestran una valoración global satisfactoria con la experiencia.

4.1 CONOCER LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA PLANIFICACIÓN PREVIA DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DE LOS DOCENTES IMPLICADOS

En primer lugar, se pretendía valorar las opiniones de los estudiantes en relación a los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, materiales, tiempos, actividades y evaluación) propuestos por el profesorado para la realización de la experiencia. En relación a estos elementos, como figura en la tabla 1, la mayoría de los estudiantes consideran que la experiencia fue explicada previamente con claridad (58.8%). Casi la totalidad de los estudiantes indican que los objetivos del trabajo fueron claros (estando de acuerdo el 35.3% y muy de acuerdo el 62.7%) y un porcentaje similar de acuerdo se reflejó en relación a la adecuación de los contenidos. En relación a la metodología utilizada para trabajar esos contenidos (el diseño y elaboración de vídeos), más del 90%

de los estudiantes la han considerado idónea. Han considerado interesantes y útiles los materiales proporcionados y/o seleccionados para abordar la realización de vídeos contando así con un porcentaje de acuerdo del 92.2%.

Tabla 1- Valoraciones del alumnado sobre la planificación previa de la experiencia.

	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicialmente, la experiencia fue explicada con claridad	0	0	0	0	2	41.2	3	58.8
Los objetivos del trabajo a realizar fueron claros	1	2	0	0	1	18.2	3	57.8
Los contenidos trabajados me parecen adecuados	1	2	3	54.5	2	36.4	2	36.4
La metodología utilizada para trabajar dichos contenidos me ha parecido idónea	1	2	4	72.7	2	36.4	2	36.4
Los materiales han sido coherentes, interesantes y útiles para abordar la realización del vídeo	0	0	4	72.7	1	18.2	2	36.4
El tiempo para la realización del vídeo ha sido suficiente	1	2	3	54.5	2	36.4	2	36.4
La actividad propuesta para trabajar en el aula me ha resultado acertada	1	2	3	54.5	2	36.4	2	36.4
El tipo de evaluación propuesta ha sido coherente con la metodología empleada	0	0	0	0	2	36.4	3	53.6

Otro aspecto valorado ha sido el tiempo del que han dispuesto para realizar el vídeo. En este aspecto, también se encuentran porcentajes muy elevados que informan del acuerdo de los estudiantes en que el tiempo ha sido suficiente (estando de acuerdo el 39.2% y muy de acuerdo el 52.9%), encontrando los mismos porcentajes de acuerdo en la consideración de que las actividades propuestas para trabajar en el aula han sido acertadas. Finalmente, respecto al tipo de evaluación, todos los estudiantes están de acuerdo (41.2%) o muy de acuerdo (58.8%) con la evaluación empleada.

A grandes rasgos, y como se puede observar en la Figura 1, se podría concluir que hay un alto grado de satisfacción entre los estudiantes respecto a la planificación previa que han realizado los docentes de la experiencia, encontrándose esas valoraciones entre los valores 4 y 5, con porcentajes superiores al 80%.

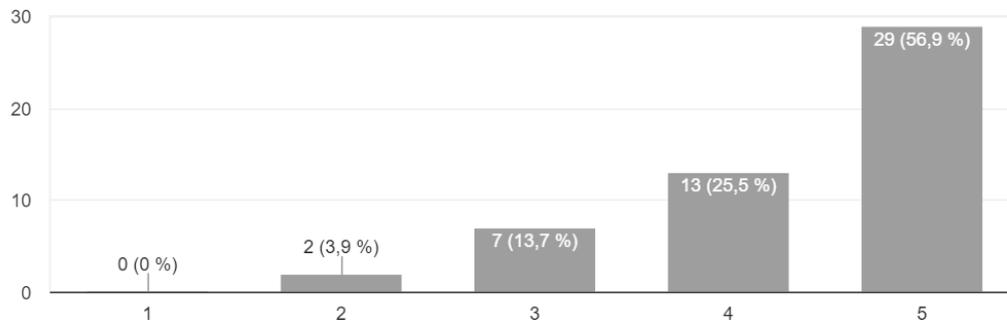


Figura 1 - Grado de satisfacción global con la planificación de la experiencia por parte de los docentes implicados.

4.2 VALORAR LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA ELABORACIÓN DE LOS VÍDEOS

En segundo lugar, se pretendía conocer qué valoraciones hacían los estudiantes sobre la experiencia de elaborar ellos mismos una serie de vídeos que servirían posteriormente a otros estudiantes para aprender diversos contenidos relacionados con la colaboración docente, el desarrollo profesional y la implicación familiar. Para ello, se preguntó a los estudiantes acerca de la utilidad de la experiencia, el desarrollo de la misma, su satisfacción con la metodología utilizada, con las actividades realizadas (antes y durante la elaboración de los vídeos) y con el aprendizaje construido.

Así, las respuestas obtenidas reflejadas en la Tabla 2 aducen un acuerdo considerable de que la experiencia ha sido útil y motivadora (estando de acuerdo el 33.3% y muy de acuerdo el 52.9%). Encontramos división de opiniones en cuanto a la complejidad de la búsqueda de materiales para la elaboración de vídeos. La mitad de los participantes consideran que no ha sido complicada mientras que la otra mitad de los estudiantes piensa que sí lo ha sido. A pesar de ello, más del 90% de los estudiantes consideran adecuado realizar este tipo de actividades de indagación y elaboración de materiales y consideran, asimismo, que les hubiese gustado aprender de esta forma a lo largo de su formación. Además, la mayoría de los estudiantes prefieren tener la posibilidad de elaborar vídeos en vez de tener una clase tradicional (estando de acuerdo el 33.3% y muy de acuerdo el 56.9%), que vuelven a corroborar con los mismos porcentajes cuando se les pregunta si la experiencia ha sido muy positiva y si han aprendido más en comparación con el método tradicional (exposición del profesor).

En este sentido, es razonable que gran parte de los estudiantes no prefieran la clase expositiva (45.1%), aunque hay un grupo considerable de alumnos de poco más del 30% que sí la prefieren.

Tabla 2 - Valoraciones del alumnado sobre la elaboración del material (vídeos).

	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5	6	7	8
La experiencia me ha parecido motivadora y útil para comprender los contenidos	1	2	6	1	1	3	2	2
			1.8	7	3.3	7	2.9	
Me ha resultado complicado la búsqueda de materiales para la elaboración de los videos	5	1	1	3	1	3	1	1
	7.6	6	1.4	6	1.4	0	9.6	
Me ha gustado la posibilidad de elaborar vídeos y leer textos en vez de tener una clase tradicional de los contenidos de la asignatura	1	2	4	7	1	3	2	2
			.8	7	3.3	9	6.9	
La elaboración del vídeo a partir de los textos seleccionados me ha permitido aprender el material de estudio más eficazmente	1	2	3	4	1	3	3	4
			.9	7	3.3	0	8.8	
Me ha parecido adecuado realizar actividades de indagación y elaboración de materiales para el alumnado de 1º	1	2	1	2	1	3	3	4
				9	7.3	0	8.8	
La experiencia ha sido muy positiva, he aprendido más en comparación con el método tradicional (exposición del profesor)	0	0	5	5	1	3	2	4
			.8	7	3.3	9	6.9	
El trabajo en grupo ha facilitado el aprendizaje y la realización de la práctica.	2	3	3	4	1	2	3	0
	.9		.9	3	5.5	3	4.7	
Con la resolución de dudas por parte del docente en las sesiones presenciales ha sido suficiente	1	2	1	2	1	3	3	4
				9	7.3	0	8.8	
Se ha desarrollado un clima favorable de aprendizaje en clase	0	0	3	4	1	2	3	0
			.9	3	5.5	5	8.6	

Prefiero tener la clase tradicional (exposición) del profesor en vez de realizar trabajos activos y grupales en clases	2	4	7	1	9	1	1
	3	5.1	3.7	7.6	2	3.5	
Considero que ha sido una experiencia de aprendizaje muy positiva	2	3	3	4	1	3	4
		.9	.9	6	1.4	0	8.8
El planteamiento de estrategias de este tipo lo considero necesario para el aprendizaje en el Grado	(	(	4	7	1	3	2
			.8	8	5.3	9	6.9
Me hubiese gustado aprender con este tipo de materiales	(	(	4	7	2	4	2
			.8	2	3.1	5	9

También consideran que esta tarea les ha permitido aprender el material de la asignatura de manera más eficiente (con más del 90% de las opiniones de los estudiantes). Respecto al clima generado en el aula, la mayoría de los estudiantes considera que ha sido favorable (con un acuerdo del 25.5% y muy de acuerdo del 68.6%), del mismo modo que consideran que el trabajo en grupo ha facilitado y ayudado a la resolución de la práctica (estando de acuerdo el 25.5% y muy de acuerdo el 64.7%). En concordancia con estos resultados, cuando se trata de extrapolar este tipo de experiencias a otras materias del Grado de Educación Infantil, la mayoría de los estudiantes lo considera necesario (con un acuerdo de más del 90%).

Finalmente, cabe destacar que la satisfacción global del alumnado con el desarrollo de la experiencia de indagación para la búsqueda de información y la elaboración de vídeos ha sido muy positiva (Figura 2).

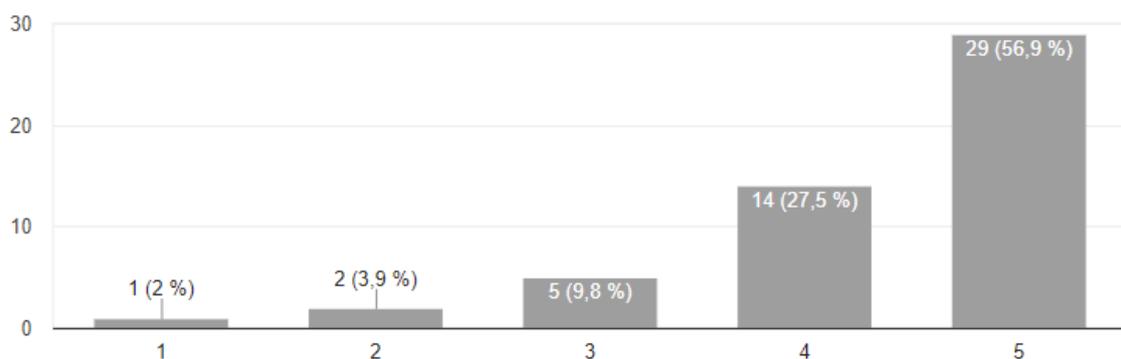


Figura 2 - Grado de satisfacción global con el desarrollo de la experiencia.

4.3 CONOCER LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL TRABAJO EN GRUPO DURANTE LA EXPERIENCIA

En tercer lugar, se pretendió recoger información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la planificación, participación y satisfacción de la experiencia de trabajo grupal para la elaboración de vídeos. En este sentido, tal y como se muestra en la tabla 3, los estudiantes consideran que planificaron adecuadamente el trabajo el grupo (estando de acuerdo el 21.6% y muy de acuerdo el 64.7%), trabajando previamente los materiales antes de ir a clase (estando de acuerdo el 13.7% y muy de acuerdo el 78.4%).

Tabla 3 - Valoraciones del alumnado sobre el trabajo en grupo.

	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hemos planificado el trabajo sin problemas	2	9.1	5	21.6	1	4.3	3	12.5
								64.7
Hemos participado todos en la realización de la actividad	2	9.1	2	8.3	7	28.3	4	15.7
								84.3
Hemos visto y trabajado los materiales antes de ir a clase	2	9.1	3	12.5	1	4.3	2	7.9
								69.8
Las decisiones que se han tomado han sido consensuadas	1	4.0	1	4.0	1	4.0	3	11.6
								45.3
Me siento satisfecho con mi trabajo en el grupo	0	0.0	0	0.0	8	31.7	4	15.7
								84.3
Me siento satisfecho con el trabajo de mis compañeros/as	3	11.6	2	7.9	5	19.2	3	11.6
								25.7
Me resultan interesantes las experiencias de aprendizaje en grupo	2	7.9	2	7.9	1	3.9	2	7.9
								67.3

La mayoría de los estudiantes (más del 90%) considera que la participación en la realización de la actividad se ha dado por parte de todos los miembros del grupo y que las decisiones han sido consensuadas. El 100% de los alumnos se siente satisfecho con el trabajo que ellos mismos han aportado a su grupo (con un acuerdo del 15.7% y un muy acuerdo del 84.3%) mientras que solo un 9.8% de los estudiantes no se siente satisfecho con el trabajo que han aportado sus compañeros y compañeras al grupo. Posiblemente, dada esta satisfacción, hallamos un porcentaje de acuerdo muy

elevado de estudiantes que consideran interesantes las experiencias de trabajo en grupo (con un porcentaje de acuerdo de más del 90%).

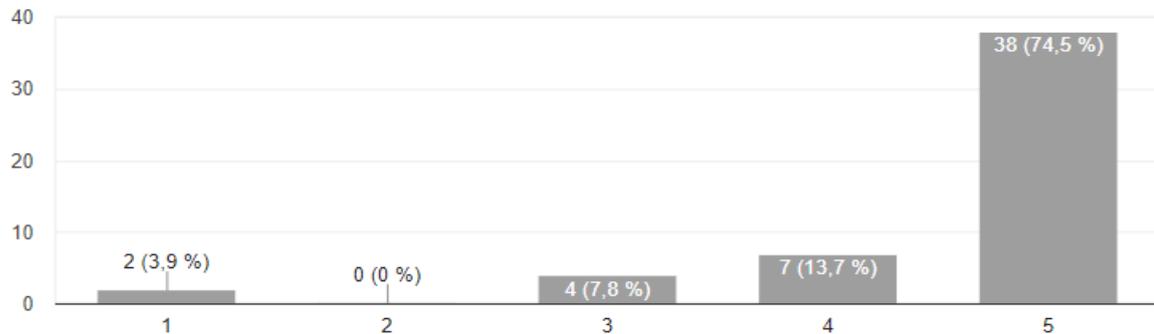


Figura 3 - Grado de satisfacción global con el trabajo en grupo.

Para finalizar, la Figura 3 muestra un grado de satisfacción con el trabajo en grupo muy elevado en relación con la experiencia de elaboración de vídeos. Concretamente, un 74,5% de los estudiantes valora con la puntuación más alta su satisfacción general. Podemos afirmar, por tanto, que los estudiantes han considerado interesantes las experiencias de aprendizaje en grupo.

5 CONCLUSIONES

Una de las finalidades de esta experiencia era comportar una posición activa por parte de los estudiantes y contribuir, consecuentemente, al desarrollo de aprendizajes profundos mediante la enseñanza-aprendizaje entre iguales. Para ello, uno de los aspectos fundamentales fue la planificación de la experiencia, momento en que el profesorado ha de tomar decisiones adecuadas sobre la didáctica de su materia procurando el desarrollo de competencias y aprendizajes de nivel superior (Vallejo y Torres, 2017). Este aspecto fue valorado muy positivamente por los estudiantes, quienes argumentaron que, desde el primer momento, fueron claramente informados de los objetivos de la experiencia, de los contenidos que se iban a desarrollar y del modo en que iban a ser trabajados y evaluados. Durán (2016) indica que los estudiantes que saben previamente que lo que aprenden será enseñado a otras personas, alcanzan un aprendizaje más rico y lleno de matices que quienes no lo van a enseñar.

Como se indicaba en la introducción de este trabajo, numerosos autores (Jonson, Sulzer-Azaroff y Mass, 1977; Chi, Bassok, Lewis, Reimann, y Glaser, 1989; Webb, 1989; Fiorella y Mayer, 2013) han confirmado que este tipo de experiencias de aprendizaje entre iguales favorecen el aprendizaje y un mayor dominio de los conceptos básicos de la materia. En este sentido, las valoraciones de los

estudiantes han mostrado una correspondencia con estas afirmaciones al considerar que la experiencia les sirvió para aprender más profundamente los contenidos trabajados; aunque también resaltaron que ejercer de influencers supone, a su vez, una mayor complejidad en la elaboración y búsqueda de materiales, dado el trabajo autónomo y en grupo que requiere. Como ya indicaban Gartner, Kohler y Riessmann (1971) y Dueck (1993), este tipo de experiencias requieren mayor responsabilidad (y responsabilidad compartida) en la revisión, selección y elaboración de materiales. Aun siendo así, los estudiantes consideraron muy interesantes este tipo de experiencias en su formación académica, resaltando la importancia del trabajo en grupo.

Finalmente, insistir que estas iniciativas ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en la formación inicial de los docentes donde se vivencien modelos de enseñanza alejados de los modelos de instrucción directa. Durán (2016) plantea la necesidad de superar la concepción, ya obsoleta, de la transmisión de enseñanza centrada en el profesor, buscando otros procesos que comporten una posición y participación activa por parte del alumnado. Señala, para ello, la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades de enseñanza, propias de una formación que facilite el aprendizaje en una sociedad denominada “Sociedad del Conocimiento”, donde el aprendizaje continuo es altamente valorado. Es por ello que el profesorado debería ser formado para compartir con sus alumnos/as la capacidad de enseñar, de convertir el aula en comunidades de práctica y fomentar situaciones en las que los estudiantes (incluso los propios docentes) aprenden enseñando a sus iguales.

REFERENCIAS

CHI, Michelene T. H.; BASSOK, Miriam; LEWIS, Matthew; REIMANN, Peter; GLASER, Robert. Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, Richard P. Cooper, n.13, p.145–182, 1989.

DAMON, William; PHELPS, Erin. Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, Centre for Effective Education, Belfast, v.13, n.1, p.9-19, 1989.

DUECK, Gwen. Picture Peer Partner Learning: Students Learning From and with each other. Instructional Strategies Series, 10, Saskatoon: Saskatchewan Professional Development Unit, 1996.

DURAN, David. Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, v.54, n.5, 2016.

DURAN, David; FLORES, Marta. Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar – RINACE, v.13, n.1, p.5-17, 2015.

FIORELLA, Logan; MAYER, Richard. The relative benefits of learning-by-teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, v.38, n.4, p.281–288, 2013.

GARTNER, Alan; KOHLER, Mary C.; RIESSMANN, Frank. *Children teach children: Learning by teaching*. New York, NY: Harper and Row, 1971.

JOHNSON, Kent R.; SULZER-AZAROFF, Beth; MAASS, Christie A. The effects of internal proctoring upon examination performance in a personalized instruction course. *Journal of Personalized Instruction*, v.1, n.2, p.113-117, 1976.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, v.38, n.5, p.365-379, 2009.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de la Psicología*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia, v.30, n.3, p.841-851, 2014.

LOCKSPEISER, Tai M.; O’SULLIVAN, Patricia; TEHERANI, Arianne; MULLER, Jessica. Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. *Adv Health Science Education*, v.13, n.3, p.361-372, 2008.

MCKEACHIE, Wilbert. *Teaching Tips* (9th ed.). Lexington, MA: D. C. Heath & Co, 1994.

SECOMB, Jacinta. A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing*, v.17, p.703-716, 2008.

SLAVIN, Robert. E. Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Anales de la Psicología*, v.30, n.3, p.785-791, 2014.

TOPPING, Keith J. Peer Tutoring: old method, new developments. *Infancia y aprendizaje*, v.38, n.1, p.1-29, 2015.

Brazilian Journal of Development

VALLEJO, Mónica; TORRES, Ana. *Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Retos y propuestas para la Educación Superior*. Madrid, España: Delta Publicaciones, 2017.

WEBB, Noreen M. Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, Centre for Effective Education, Belfast, v.13, p.21–39,