

Capítulo 10

El aprendizaje activo y la cultura digital en la educación universitaria: El patrimonio indígena como eje transversal

A. José Farrujia de la Rosa

Universidad de La Laguna

<https://orcid.org/0000-0003-3035-5905>

Patricio Sebastián Henríquez Ritchie

Universidad Autónoma de Baja California

<https://orcid.org/0000-0002-1026-3379>

Tania Elizabet Zavala Martínez

Universidad Autónoma de Baja California

<https://orcid.org/0000-0001-9216-857X>

<https://doi.org/10.61728/AE20252274>



Introducción

En el contexto actual de la educación universitaria, y particularmente en el ámbito de la innovación educativa, se han implementado estrategias docentes centradas en el alumnado. Estas buscan superar el modelo tradicional de clase magistral y fomentar su participación activa y colaborativa. Este capítulo presenta los resultados de tres etapas desarrolladas durante tres cursos académicos (2019-20, 2020-21, 2021-22) en el marco de un proyecto de investigación, innovación y transferencia educativa entre la Universidad de La Laguna (ULL) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El mismo se basó en el trabajo cooperativo del alumnado de los grados de maestro/a en educación primaria de ambas universidades mediante un entorno colaborativo virtual. La principal innovación del proyecto radica en la integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el trabajo interuniversitario en línea.

El objetivo del proyecto radicó en que el alumnado universitario analizara críticamente el libro de texto como recurso didáctico y desarrollara competencias digitales, colaborativas y docentes. Para ello, se diseñó una secuencia didáctica en tres fases (planificación, diseño y elaboración de informes, y evaluación), promoviendo el aprendizaje activo en entornos digitales.

La evaluación del impacto del proyecto se realizó mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que reflejó una valoración positiva respecto a la adquisición de competencias digitales y metodológicas. Asimismo, se evidenció la necesidad de consolidar estrategias de aprendizaje mediadas por la tecnología, favoreciendo la educación globalizada y la colaboración digital en la formación docente.

El objetivo del presente capítulo es describir la percepción de los participantes de cada ciclo del proyecto (2019-20, 2020-21 y 2021-22) en torno al desarrollo, implementación, aportes e impacto del proyecto de investigación, innovación y transferencia educativa entre ULL y UABC. Se espera que esta información sirva de base para realizar una mirada

formativa y retroalimentar el proyecto en sus futuras etapas, de manera que permita ser replicado en otros contextos educativos y culturales.

Antecedentes teóricos

La innovación educativa y los libros de texto pueden parecer elementos contradictorios dentro del contexto académico actual, ya que los manuales han sido tradicionalmente concebidos como herramientas didácticas estructuradas y estáticas, propias de modelos educativos tradicionales. Asimismo, su papel en la enseñanza no ha desaparecido con la llegada de las nuevas tecnologías; por el contrario, su uso ha evolucionado en un entorno donde la digitalización de los recursos educativos y el acceso a la información han transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje (Braga y Belver, 2016).

En el siglo XXI, a pesar de la proliferación de recursos digitales y la creciente incorporación de metodologías activas, el libro de texto sigue siendo una herramienta central en la enseñanza de educación primaria y secundaria (Fernández y Caballero, 2017). En el caso de las Ciencias Sociales, los manuales permiten contextualizar referencias históricas y geográficas, pero suelen promover un aprendizaje basado en la memorización de contenidos, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades críticas y la participación activa del alumnado de esas etapas educativas (Saiz y Colomer, 2014). Ante este panorama, la cultura digital ha emergido como un marco teórico clave para replantear el uso de estos materiales en el aula.

La cultura digital en el ámbito universitario implica la integración de herramientas tecnológicas para facilitar la enseñanza y mejorar la interacción entre el profesorado y el estudiantado. De acuerdo con Gallego y Oliva (2022), la digitalización educativa no debe limitarse al uso de plataformas virtuales como repositorios de contenidos, sino que debe propiciar espacios de aprendizaje colaborativos y críticos. En este sentido, los principios de la *borderless education* se alinean con la necesidad de desarrollar experiencias formativas globalizadas, en las que el alumnado no solo acceda a información, sino que participe activamente en su construcción (ENQA, 2015).

El proyecto de innovación que aquí se presenta se enmarca en esta transformación digital, al fomentar el aprendizaje activo y cooperativo entre estudiantes de la Universidad de La Laguna (ULL) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que se forman para ejercer como futuros maestros/as de primaria. A través de entornos colaborativos en línea, el alumnado ha podido reflexionar sobre el papel del libro de texto en su formación y desarrollar competencias digitales esenciales para su futuro profesional. Este enfoque se fundamenta en modelos educativos centrados en el estudiante, como el “Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la ULL” (2021), que tiene en cuenta los Estándares y Directrices de Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior del 2015, en especial lo indicado en el Criterio 1.3 sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación centrada en el estudiante (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). La UABC (2018) también cuenta con un modelo educativo sustentado en el humanismo y el constructivismo, que repercute en la forma de comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los principales ejes del mismo residen en el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje como sujeto proactivo, crítico, autónomo y socialmente responsable, en su rol como constructor de interpretaciones y sentido en torno a los contenidos educativos, junto con el rol del docente como facilitador, gestor y promotor de procesos de aprendizaje.

La presente investigación se inscribe dentro de la tendencia de innovación educativa en el ámbito universitario español y latinoamericano (REDINE, 2020; Sánchez, Colomo, Ruíz y Sánchez, 2020). Su principal aporte radica en la interconexión entre metodologías activas, tecnología y análisis crítico de recursos didácticos, con el objetivo de potenciar la formación del futuro profesorado en entornos de aprendizaje digitalizados y globales.

En este contexto, el proyecto desarrollado entre la ULL y la UABC se ha centrado en la implementación de entornos colaborativos digitales que fomenten el aprendizaje activo y cooperativo. A través de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aula invertida, se ha promovido la interacción del alumnado en espacios digitales, permitiendo no solo analizar los libros de texto desde una perspectiva crítica,

sino también desarrollar habilidades esenciales para su futuro desempeño profesional. La cultura digital no solo implica el uso de tecnología en el aula, sino una transformación profunda en la forma en que se construye el conocimiento y se interactúa con el contenido educativo.

El proyecto perseguía que, a partir del aprendizaje activo, el estudiantado trabajara y se familiarizara con una herramienta educativa clave como es el libro de texto, pero a partir de una lectura crítica. En este sentido, uno de los objetivos radicó en que el alumnado reflexionara sobre cómo el libro de texto puede llegar a condicionar el modelo de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria, pues se apoya en la metodología expositiva y en contenidos cerrados. En los manuales se incluye la información necesaria para alcanzar los objetivos establecidos para el curso, resolver actividades, etc. Sin embargo, los manuales no suelen propiciar, por ejemplo, la construcción del conocimiento por parte del alumnado o la enseñanza por descubrimiento. Un objetivo fundamental del proyecto, en este sentido, fue el desarrollo de competencias propias de la formación académica del alumnado y de su futuro profesional, relacionadas con la coordinación docente, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las competencias digitales, entre otras.

La temática elegida fue el patrimonio cultural de raíz indígena, pues el trabajo con los libros de texto se llevó a cabo para abordar los contenidos educativos relacionados con el patrimonio arqueológico de la etapa indígena y la posterior conquista, colonización y evolución del legado indígena. La elección de esta temática responde a dos factores clave. Por un lado, al hecho de que, en el actual contexto educativo español, se aprecia poco interés por parte de la administración educativa y de los autores de los libros de texto por abordar el patrimonio como contenido escolar (Estepa, Ferreras, López y Morón, 2011; Hernández y Guillén, 2017; Farrujia, Henríquez y Zavala, 2023). No es este el caso de México, donde el patrimonio se aborda desde 3.^a de Primaria, a partir de un enfoque constructivista, y donde la cultura indígena desempeña un papel educativo importante, reflejado en los libros de texto (Gómez, 2017). El análisis de la realidad canaria y de Baja California permitía, por consiguiente, contrastar dos realidades con matices educativos diferentes. Asimismo, el otro factor clave radica en que, a pesar de estas diferencias,

el estado de Baja California y las Islas Canarias comparten una historia marcada por realidades históricas similares: la existencia de un sustrato poblacional y cultural indígena en ambos contextos, que atravesó por una posterior conquista, colonización y etnocidio y, a partir de entonces, evolucionó siguiendo procesos históricos relativamente dispares. En el caso de las Islas Canarias, la conquista y colonización se desarrolló básicamente a lo largo del siglo XV, mientras que en Baja California a partir de mediados del siglo XVI. Asimismo, mientras que en Baja California algunas etnias indígenas, como los Kumiai, han pervivido hasta la actualidad en condiciones evidentes de marginación histórico-cultural (Sorroche, 2014); en el caso de Canarias, el etnocidio propició la progresiva desaparición de la realidad indígena, de la que perviven solo algunas costumbres de forma muy marginal hasta nuestros días (Farrujia, Ascanio, Martín y Hernández, 2020).

El desarrollo de competencias digitales en la formación docente es clave para enfrentar los desafíos educativos del futuro. Como han señalado Sánchez et al. (2020), la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo responde a una demanda del contexto actual, sino que también abre nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje y la adaptación de los contenidos a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, el presente proyecto representa un avance significativo en la integración de estrategias innovadoras que combinan la tecnología con el aprendizaje significativo, fortaleciendo la autonomía y la capacidad crítica del alumnado en la educación universitaria.

En conclusión, este proyecto se enmarca en la tendencia creciente de la transformación digital en la educación superior, destacando la importancia de integrar la cultura digital en la formación del profesorado. A través de la combinación de tecnologías emergentes y metodologías activas, se ha logrado impulsar un modelo de enseñanza más dinámico, colaborativo y adaptado a las exigencias del siglo XXI.

Método

El proyecto implementado de 2019 a 2022 denominado “De lo local a lo global: trabajo cooperativo y redes virtuales en la didáctica de las ciencias sociales” contó con la participación de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación por parte de la Universidad de la ULL en España y de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la UABC en México.

Ambas instituciones trabajaron en aspectos pedagógicos y didácticos, a través de las asignaturas “Didáctica de las Ciencias Sociales II: aspectos didácticos”, implementada por la ULL en España, y “Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales I”, implementada por la UABC en México.

El flujo de participantes a lo largo de la implementación del proyecto presentó variaciones de acuerdo con la matrícula registrada por semestre en las universidades participantes (ver Tabla 1), incrementando el número de estudiantes por parte de la ULL y presentando una disminución por semestre por parte de la UABC.

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de participantes del proyecto por etapa de aplicación

	2019-20		2020-21		2021-22	
	n	%	n	%	n	%
UABC	31	48.4	14	15.6	29	28.2
ULL	33	51.6	76	84.8	74	71.8

Fuente: Elaboración propia.

La práctica conjunta correspondiente a 2019 y 2022 se centró en el trabajo colaborativo para el logro de la valoración y el análisis de los libros de texto como material didáctico de apoyo, a partir de una guía de trabajo que presentó los indicadores y elementos a tomar en cuenta para el proceso de análisis y valoración.

El trabajo colaborativo se caracterizó por la formación de equipos integrados por estudiantes de ambas universidades, que interactuaron a través de un entorno colaborativo virtual que sirvió como repositorio

de contenidos (artículos académicos, unidades temáticas de los libros de texto, guía de los trabajos que debían realizar, consideraciones de los informes individuales y grupales, fechas de entrega de productos, etc.), trabajos y tareas, además del establecimiento de canales comunicativos entre los estudiantes (Google Meet, WhatsApp, correos electrónicos), con la finalidad de cumplir con las actividades planteadas a lo largo de la práctica.

Las actividades desarrolladas en el proyecto partieron de la entrega de dos informes. El primero de ellos fue de carácter individual, fomentando el análisis del libro de texto correspondiente al país de pertenencia; el segundo informe fue de carácter grupal, fomentando un ejercicio cooperativo y colaborativo para el análisis, evaluación y comparación entre contenidos, metodologías y sistemas educativos de cada uno de los países participantes.

En la etapa final del proyecto, aplicado entre 2019 y 2020, se aplicó un cuestionario de opinión (Cuestionario de evaluación de la práctica conjunta ULL-UABC), compuesto por 21 reactivos, para explorar las percepciones de los participantes en torno a la dinámica de trabajo del proyecto, la metodología en que se basó el proyecto y el impacto en su formación acerca de los conceptos claves revisados, y su experiencia con los medios tecnológicos utilizados para su comunicación.

Finalmente, el periodo 2021-2022 continuó con la implementación de la guía utilizada en los ciclos anteriores fomentando el trabajo colaborativo y el análisis del libro de texto, sin embargo, se suman dos elementos complementarios a la guía y trabajo de los estudiantes: el primero de ellos es la aplicación de un cuestionario diagnóstico de manera asincrónica en línea con la finalidad de explorar elementos conceptuales, experienciales (en trabajos de investigación con metodologías interdisciplinarias, interuniversitarias, internacionales, cooperativas y con base en el uso de TIC) y actitudinales, diagnóstico compuesto por 29 reactivos y analizado con apoyo del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS; y por último, se establece la generación de una propuesta de itinerario didáctico como resultado de los trabajos de análisis realizados, vinculando los contenidos, el contexto, los medios didácticos, y los recursos digitales a su alcance.

Resultados

En la Tabla 2 se puede observar la valoración de los participantes de cada ciclo del proyecto respecto al desarrollo del mismo, a partir de tres aspectos: metodología (“¿La metodología de trabajo planteada para el desarrollo de la práctica te parece acertada?”); patrimonio (“A través del trabajo en el entorno virtual y en tu grupo de trabajo, ¿has podido valorar qué información, de la compartida, puede contribuir a la educación patrimonial, a la formación cívica y a la riqueza cultural?”); y diferencias (“¿Has observado diferencias entre la forma de trabajar del alumnado de la UABC y la ULL?”). Respecto a la metodología de trabajo, si bien en todos los ciclos del proyecto los participantes la consideraron mayoritariamente oportuna y apropiada, se observa que esta percepción favorable fue incrementando desde la primera etapa en 2019-20 (89.1 % aseguraron que la metodología sí fue acertada) hasta el tercer ciclo en 2021-22 (92.2 % opinaron de la misma manera). La misma tendencia se observa respecto a la valoración de la información compartida en el proyecto y su contribución a la educación patrimonial. Por último, llama la atención que un alto porcentaje de participantes opina que existen diferencias en las formas de trabajo entre los estudiantes de ambas universidades: esta percepción también fue aumentando desde la primera etapa del proyecto (60 % de los participantes) hasta el tercer ciclo (75.7 %).

Tabla 2

Opinión de los participantes en torno al desarrollo del proyecto, por etapas.

	2019-20				2020-21				2021-22			
	Sí		No		Sí		No		Sí		No	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Metodología	57	89.1	7	10.9	82	91.1	8	8.9	95	92.2	8	7.8
Patrimonio	60	93.8	4	6.3	87	96.7	3	3.3	101	98.1	2	1.9
Diferencias	36	60.0	24	40.0	70	78.7	19	21.3	78	75.7	25	24.3

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 3 se muestra la opinión de los participantes en torno al impacto del proyecto, a partir de tres dimensiones: motivación

(“¿Trabajar esta práctica de forma virtual, con alumnado de otra universidad, aumenta tu motivación?”), competencias (“¿El trabajo durante esta práctica te ha permitido poner en práctica contenidos y competencias importantes con vistas a tu futura labor como docente?”) y orientaciones (“Aplicabilidad de las orientaciones y/o recomendaciones del profesor, aportadas durante el desarrollo de la práctica”). A nivel general, llama la atención que la motivación de los participantes en torno a la práctica virtual con estudiantes de otra universidad ha ido decreciendo con el desarrollo del proyecto (59.3 % aseveró mucha motivación en el ciclo 2019-20, mientras que un 53.4 % opinó de la misma manera en 2021-22), mientras que la percepción positiva respecto a la movilización de competencias para el futuro profesional y el rol de los docentes a cargo de la implementación del proyecto a través de su orientación y recomendaciones, ha ido aumentando: un 88.3 % de los participantes en 2021-22 consideró que el proyecto promovió “mucho” la práctica de contenidos y competencias asociadas a su futuro profesional (frente a un 70.3 % en 2019-20). A su vez, un 97.1 % en 2021-22 consideró que las orientaciones y recomendaciones de los docentes a cargo del proyecto aportaron “mucho” al desarrollo de la práctica virtual en el proyecto, frente a un 90.6 % que opinó de la misma manera en 2019-20.

Tabla 3*Opinión de los participantes en torno al impacto del proyecto, por etapas.*

	2019-20					
	Nada		Poco		Mucho	
	n	%	n	%	n	%
Motivación	4	6.3	22	34.4	38	59.3
Competencias	1	1.6	18	28.1	45	70.3
Orientaciones	0	0.0	6	9.4	58	90.6

	2020-21					
	Nada		Poco		Mucho	
	n	%	n	%	n	%
Motivación	9	10.0	32	35.6	49	54.4
Competencias	0	0.0	18	20.0	72	80.0
Orientaciones	0	0.0	3	3.3	87	96.7

	2021-22					
	Nada		Poco		Mucho	
	n	%	n	%	n	%
Motivación	9	8.7	39	37.9	55	53.4
Competencias	0	0.0	12	11.7	91	88.3
Orientaciones	0	0.0	3	2.9	100	97.1

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la Tabla 4 se observa la opinión de los participantes de cada ciclo del proyecto en torno a la implementación y aporte del proyecto, a partir de ocho aspectos: dudas (“Interés del profesor por atender tus dudas”), clima (“Clima de trabajo con el alumnado externo”), dinámica (“Dinámica de trabajo con tu compañero de la otra universidad”), confianza (“Confianza para plantear dudas sobre el trabajo”), autonomía (“Metodología adecuada para mejorar autonomía”), profesión (“Reflexiones aplicables al mundo profesional”), colaboración (“Utilidad del entorno colaborativo”) y satisfacción (“Satisfacción general”). A nivel general, se observa que en el marco del desarrollo de las tres etapas del proyecto, la percepción de los participantes respecto a las dudas y a la

colaboración fue mejorando: mientras el 92.2 % de los participantes en 2019-20 aseveró que el interés de los docentes a cargo del proyecto para atender las dudas fue “bueno”, un 97.1 % opinó de la misma manera en 2021-22. Asimismo, mientras el 59.4 % del alumnado de ambas universidades en 2019-20 aseveró que el entorno colaborativo del proyecto fue “bueno”, un 60.2 % coincidió en el período 2021-22 (cabe destacar que en la etapa intermedia, esta misma percepción alcanzó un 68.9 %). Sin embargo, resulta interesante observar que, en el resto de los aspectos, la percepción positiva de los participantes fue disminuyendo con el desarrollo de las etapas del proyecto de innovación educativa: en efecto, todos los porcentajes de opinión “buena” respecto a la implementación y aportes del proyecto descendieron entre el ciclo 2019-20 al 2021-22.

Tabla 4

Opinión de los participantes acerca de la implementación y aportes del proyecto, por etapas.

	2019-20					
	Bajo		Medio		Bueno	
	n	%	n	%	n	%
Dudas	0	0.0	5	7.8	59	92.2
Clima	7	11.0	9	14.0	48	75.0
Dinámica	7	11.0	14	21.9	43	67.1
Confianza	3	4.7	10	15.6	51	79.7
Autonomía	2	3.1	14	21.9	48	75.0
Profesión	4	6.3	17	26.6	43	67.1
Colaboración	12	18.7	14	21.9	38	59.4
Satisfacción	5	7.8	13	20.3	46	71.9

	2020-21					
	Bajo		Medio		Bueno	
	n	%	n	%	n	%
Dudas	0	0.0	1	1.1	89	99.9
Clima	17	18.9	34	37.8	39	43.3
Dinámica	26	28.9	35	38.9	29	32.2
Confianza	7	7.8	20	22.2	63	70.0
Autonomía	7	7.8	28	31.1	55	61.1
Profesión	6	6.7	26	28.9	58	64.4
Colaboración	5	5.6	23	25.6	62	68.9
Satisfacción	10	11.1	41	54.6	39	43.3

	2021-22					
	Bajo		Medio		Bueno	
	n	%	n	%	n	%
Dudas	3	2.9	0	0.0	100	97.1
Clima	22	21.4	37	35.9	44	42.7
Dinámica	21	20.4	39	37.9	43	41.7
Confianza	12	11.7	29	28.2	62	60.1
Autonomía	2	1.9	45	43.7	56	54.4
Profesión	3	3.9	33	32.0	66	64.1
Colaboración	9	8.7	32	31.1	62	60.2
Satisfacción	6	5.8	49	47.6	48	46.6

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de este proyecto educativo ha permitido que el alumna-do tome conciencia sobre la utilidad del libro de texto en el contexto del aula, pero, paralelamente, ha evidenciado la necesidad de recurrir a otros recursos didácticos que complementen su contenido. En la era de la cultura digital, el acceso a plataformas interactivas, bases de datos en línea y herramientas multimedia amplía las posibilidades de aprendizaje,

evidenciando que el manual no puede ser el único vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo de aula invertida empleado permitió al estudiantado constatar la importancia de estrategias didácticas que fomenten su participación activa, en contraposición al modelo memorístico centrado exclusivamente en el libro de texto. La incorporación de recursos digitales, como foros de discusión y herramientas colaborativas, incrementó el compromiso del alumnado con el proyecto, al dotarlo de mayor autonomía en su aprendizaje. Además, esta dinámica favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, al propiciar un acceso más diverso a la información y un uso reflexivo de los contenidos.

Desde el punto de vista analítico, y siguiendo el modelo propuesto por Farrujia et al. (2020), el estudio de las unidades temáticas de los libros de texto permitió que el alumnado de la ULL valorase el papel del patrimonio arqueológico, en particular el indígena, como contenido educativo. A través del análisis digital de fuentes y la comparación con materiales multimedia, los estudiantes examinaron qué elementos aparecen más y mejor representados (cerámicas, yacimientos rupestres y habitacionales para la etapa indígena; patrimonio arquitectónico monumental para el periodo posterior a la conquista) y por qué (predominio de una visión academicista e histórico-artística del patrimonio). Asimismo, reflexionaron sobre el rol de las imágenes y su frecuente falta de contextualización en los manuales, observando que estas suelen ser utilizadas como meros acompañamientos del texto en lugar de como fuentes históricas.

Asimismo, el alumnado universitario reflexionó sobre el papel central que desempeñan las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo condicionan el desarrollo de la sesión en el aula, sino que también facilitan la interacción entre el profesorado y el estudiantado. Además, establecen un punto de conexión entre teoría y práctica al abordar los contenidos del currículum oficial. En el contexto de la cultura digital, también reflexionaron sobre cómo la incorporación de herramientas interactivas, simulaciones virtuales y entornos de aprendizaje en línea permite potenciar la capacidad de las actividades para dinamizar el aula y ampliar los espacios de aprendizaje más allá del ámbito presencial.

En el caso del alumnado de la UABC, los informes individuales permitieron constatar que el libro de texto analizado ofrece una definición del concepto de patrimonio, así como de la disciplina arqueológica y de un yacimiento arqueológico. Es decir, se explica cómo se pueden conocer los modos de vida del pasado y por qué es importante estudiarlos y preservarlos. Sin embargo, esta aproximación no está presente en los libros de texto de Ciencias Sociales analizados para el caso español, lo que evidencia una carencia generalizada en los materiales educativos de otras editoriales para los mismos cursos.

Asimismo, el estudiantado de la UABC puso de manifiesto el rol secundario de las imágenes, pues, al igual que en el caso canario, es frecuente su descontextualización en los manuales. Los tipos de bienes patrimoniales representados también son coincidentes, aunque en el caso mexicano, debido a la pervivencia del sustrato indígena tras la conquista, el libro de texto incorpora una aproximación antropológica al patrimonio indígena, incluyendo el patrimonio inmaterial y fomentando el desarrollo de la interculturalidad entre el alumnado. En contraste, en el caso canario, el patrimonio indígena se presenta como un objeto museístico, sin reflejar la pervivencia marginal de algunas costumbres indígenas tras la conquista, las cuales apenas tienen presencia como contenido educativo en los libros de texto.

En el caso de las actividades incluidas en el libro de texto de Baja California, y según reflejan los informes individuales del alumnado, aunque predominan aquellas de baja demanda cognitiva, también se incorporan ejercicios que promueven el conocimiento de juegos tradicionales de origen indígena, la elaboración de comida típica de estas comunidades o el aprendizaje de términos en lenguas indígenas, como el kiliwa. Además, se proponen actividades que requieren la consulta del libro de Ciencias Naturales, fomentando así un enfoque interdisciplinar que trasciende el marco exclusivo del libro de texto y favorece la conexión entre distintas áreas de conocimiento.

El segundo informe elaborado por el alumnado, a partir del trabajo cooperativo, les permitió compartir los aspectos previamente identificados en sus informes individuales y definir, a partir de la comparación, las características de ambos contextos. Fue en esta fase del trabajo donde

reflexionaron sobre las disciplinas de las Ciencias Sociales desde las que se abordan los contenidos patrimoniales.

En este sentido, el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena es tratado en los libros de texto de primaria exclusivamente desde una perspectiva arqueológica, sin tener en cuenta las distintas pervivencias indígenas posteriores a la conquista del siglo XV. En cambio, en el caso de Baja California, la continuidad histórica del sustrato indígena tras la conquista ha permitido que los libros de texto incluyan contenidos educativos sobre el patrimonio indígena desde diversas disciplinas, como la Arqueología, la Etnografía y la Antropología.

Esta diferencia disciplinar explica las variaciones en el tratamiento del patrimonio indígena como contenido educativo en Canarias y Baja California. A partir del análisis de los informes conjuntos del alumnado, se ha evidenciado que el patrimonio indígena canario está subrepresentado en los libros de texto, en contraste con el patrimonio histórico, que adquiere mayor relevancia. En este contexto, predomina el patrimonio arquitectónico de carácter monumental, como iglesias, catedrales y castillos. Por su parte, en el libro de texto de Baja California, de los cinco bloques temáticos que lo conforman, cuatro están dedicados a contenidos relacionados con el mundo indígena.

El alumnado del período 2021-2022 complementó este trabajo con la elaboración de una propuesta de itinerario didáctico para sus respectivas ciudades, integrando el patrimonio indígena y aportando así una estrategia didáctica complementaria al libro de texto. Asimismo, esta propuesta les permitió reflexionar sobre la necesidad de incorporar el aprendizaje contextual en el marco de la cultura digital. Es decir, el uso de las TIC no debe impedir el contacto directo del alumnado con su realidad patrimonial inmediata.

El análisis llevado a cabo sobre el trabajo del alumnado permite reflejar que las actividades mediadas por tecnologías desarrolladas a lo largo de las distintas etapas del proyecto fueron evaluadas como acertadas en un 90 % por los participantes, y más de un 90 % del estudiantado opinó que las actividades desarrolladas específicamente en el entorno colaborativo virtual repercutieron de manera positiva en el logro de las mismas.

Referente a las competencias profesionales y análisis de los recursos didácticos, más del 70 % del estudiantado evaluó la adquisición y la

práctica de análisis de manera positiva, y más del 60 % contemplan un cambio en la visión y percepción del uso y aplicación de los recursos didácticos referentes a la temática abordada en el proyecto, resultados que fueron reconocidos a lo largo de los tres periodos de implementación del proyecto.

En cambio, se identificó que cerca del 60 % de los participantes opinaron que sus pares de la otra institución enfocan su trabajo de manera distinta, por lo cual dejó entrever eventuales problemas de comunicación, coordinación, asunción de responsabilidades en torno al trabajo en equipo y cumplimiento de compromisos entre los estudiantes.

Respecto al último periodo de aplicación del proyecto en donde se integra como parte de la metodología el cuestionario diagnóstico, se destacan los aspectos experienciales del estudiantado, que mostraron nula o baja en más del 70 % de estudiantes de la ULL y más del 60 % de UABC; en proyectos interuniversitarios, más del 80 % de ULL y 60 % de UABC, de manera similar; y por último, respecto al dominio de TIC y participación previa en proyectos que consideraban el uso de plataformas virtuales, más del 80 % del estudiantado de ambas universidades mostraron elementos favorables.

En general, se encontraron resultados con tendencias similares a los ciclos anteriores: más del 90 % opinó que la metodología de trabajo del proyecto le pareció acertada y que le permitió valorar de mejor manera la educación patrimonial y la formación cívica. De la misma manera, casi la totalidad (99 %) de los estudiantes destacaron que el trabajo en conjunto les permitió aprender de mejor manera cómo elaborar los productos del proyecto.

El proyecto “De lo local a lo global: trabajo cooperativo y redes virtuales en la didáctica de las ciencias sociales” ha arrojado resultados de suma importancia en el marco de la enseñanza del patrimonio cultural, en el análisis del recurso didáctico principal en los sistemas educativos de ambos países (libro de texto), a la par que ha permitido la aplicación y manejo de plataformas digitales virtuales para el fomento del trabajo grupal colaborativo entre estudiantes de diferentes universidades.

En el marco de la cultura digital, se visualizan las múltiples ventajas que trae consigo el uso de TIC para propiciar el trabajo sincrónico y

asincrónico, a distancia, entre alumnos de universidades distintas, y las posibilidades de fomentar el intercambio de información, interacción y comunicación para el logro de metas en común.

Por su parte, el fomento del trabajo grupal colaborativo entre el alumnado de ambas universidades a través de la plataforma virtual, además de otros medios digitales (Google Meet, WhatsApp, correos electrónicos), ha mostrado tanto elementos positivos como algunos aspectos a considerar dentro de las áreas de oportunidad del proyecto en el futuro. Sin embargo, se puntualiza que, debido al enfoque de trabajo individual que presentan los estudiantes de ambas universidades, puede ser un elemento en torno al cual habrá que reflexionar para lograr que en el futuro las percepciones de los estudiantes con relación al trabajo cooperativo y colaborativo con sus pares de otra universidad sean positivas y constructivas.

En el actual contexto educativo, resulta fundamental aplicar recursos pedagógicos, tecnológicos y didácticos que favorezcan un aprendizaje activo por parte del alumnado. Este desafío es uno de los principales retos de la docencia universitaria (Peris, Gómez, Vélez y Rueda, 2016) y, en particular, de las áreas de didácticas específicas, debido a su papel esencial en la formación de los futuros maestros y maestras de Infantil y Primaria (Constanza y Patricia, 2020). En el caso concreto de las Ciencias Sociales, el aprendizaje cooperativo y el análisis crítico de los libros de texto pueden desempeñar un papel clave en este proceso. A lo largo del proyecto, un porcentaje significativo del alumnado ha tomado conciencia de la necesidad de diversificar los recursos didácticos empleados en la enseñanza, trascendiendo el uso exclusivo del libro de texto.

En este sentido, el entorno inmediato, tradicionalmente relegado en los manuales, puede convertirse en un recurso valioso para un aprendizaje más significativo. Es decir, la cultura digital no debe ni puede relegar o prescindir del aprendizaje contextual. El aprendizaje significativo en torno a la educación patrimonial implica que el contacto del alumnado con su realidad inmediata es imprescindible, y esto implica desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del contexto del aula. Solo así el alumnado puede tomar conciencia y valorar cuál es el legado patrimonial que le rodea. Así ha quedado evidenciado en las propuestas de itinerarios desarrolladas por el alumnado en el período 2021-2022.

Al mismo tiempo, el acceso a plataformas digitales, bases de datos en línea y recursos interactivos amplía las posibilidades de exploración y análisis, permitiendo que el alumnado acceda a una mayor variedad de fuentes y perspectivas.

El proyecto, en esta línea, ha buscado fomentar el desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la participación activa y en la formación del estudiantado universitario. Las acciones implementadas durante los cursos académicos han estado orientadas a la mejora del rendimiento académico del alumnado, a la adquisición de competencias fundamentales para su futuro desempeño docente (trabajo en equipo, coordinación pedagógica, desarrollo de competencias clave) y al análisis crítico de los libros de texto como recurso didáctico, especialmente en lo que respecta a los contenidos patrimoniales de adscripción indígena. Los resultados obtenidos evidencian el cumplimiento de estos objetivos en un porcentaje significativo del alumnado. Paralelamente, el proyecto ha contribuido a la formación docente del profesorado universitario implicado, tanto en lo relativo a las necesidades y demandas pedagógicas (incluyendo el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza) como en el ámbito de la manualística, un área estrechamente vinculada a las líneas de investigación propias de la didáctica de las ciencias sociales. La incorporación de herramientas digitales en este proceso ha permitido enriquecer las estrategias metodológicas, favoreciendo un aprendizaje más dinámico e interactivo.

Referencias bibliográficas

- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1): 199-218.
- Constanza Méndez, G. y Patricia López, E. (coord.) (2020). *Gestión curricular e innovación en didácticas específicas*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.
- Estepa Giménez, J.; Ferreras Listán, M.; López Cruz, I y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto:

- obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto: 573-589.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- Farrujia de la Rosa, A. J.; Ascanio Sánchez, C.; Martín Hernández, U. y Hernández Gómez, C. M. (2020). La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 109-128. doi: 10.6018/pantarei.444421
- Farrujia de la Rosa, A. J., Henríquez Ritchie, P. S. & Zavala Martínez, T. E. (2023). Indigenous heritage as an educational resource in primary education. *Oxford Review of Education*, 49(4), 446-460. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2228640>
- Fernández Palop, M. P. y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Gallego-Trijuque, S., y Oliva-Marañón, C. (2022). La cuarta revolución industrial: transformación digital como nuevo paradigma. *Signo y Pensamiento*, 41 . DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.crit>
- Gómez Rivera, P. [dir.] (2017). *Baja California. La entidad donde vivo. Tercer Grado*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Grence Ruiz, T. [dir.] (2015a). *Ciencias Sociales 4. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Editorial Santillana.
- Grence Ruiz, T. [dir.] (2015b). *Ciencias Sociales 5. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Editorial Santillana.
- Hernández Carretero y Guillén Peñafiel, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(2), 25-49.
- Peris-Ortiz, M., Gómez, J. A., Vélez-Torres, F. y Rueda-Armengot, C. (2016). *Education Tools for Entrepreneurship*. Springer International

Publishing.

Red de Investigación e Innovación Educativa [REDINE] (Ed.) (2020). Conference Proceedings CIVINEDU 2020. REDINE.

Saiz, J. y Colomer, J. C. (2014) ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? *Clío. History and History teaching*, 40, 1-19.

Sánchez Rivas, E.; Colomo Magaña, E.; Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (Coords.) (2020). *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*. INNOEDUCA. Universidad de Málaga.

Sorroche Cuerva, M. A. (2014). Herencia e identidad. El Patrimonio Cultural en Baja California. En M. A. Sorroche Cuerva (ed). *Baja California. Memoria, herencia e identidad patrimonial*, pp. 17-61. Universidad de Granada.

Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2018). *Modelo educativo de la UABC 2018. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativo-delaUABC2018.pdf>

Universidad de La Laguna [ULL] (2021). *Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna*. ULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23048>

