

# *Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030*

Gerardo Gómez García  
Carmen Rodríguez Jiménez  
María Natalia Campos Soto  
Magdalena Ramos Navas-Parejo

# **Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030**

Gerardo Gómez García

Carmen Rodríguez Jiménez

María Natalia Campos Soto

Magdalena Ramos Navas-Parejo

*Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1377-360-5

## CAPÍTULO 23

### DEBATES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Igor Camino Ortiz de Barrón, Edu Zelaieta Anta, Oihane Fernández Lasarte e Iratxe  
Antonio Agirre

#### 1. INTRODUCCIÓN

La compleja configuración de la sociedad actual acrecienta la necesidad de estimular la actitud científica y de promover el desarrollo del pensamiento crítico; la influencia de internet y de los medios de comunicación se ha intensificado en nuestras vidas, nuestros conocimientos se van desarrollando según la información recibida, que a su vez condiciona nuestras percepciones e incluso nuestros pensamientos o acciones (García-Barrera, 2015). En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico resulta fundamental en una sociedad en la que, realmente, la falta de información no constituye un problema, pero sí lo es la falta de valoración crítica de la misma (Marciales, 2003). Subraya Wagner (2008) que una de las destrezas fundamentales para la formación personal y profesional de la ciudadanía del siglo XXI es el pensamiento crítico junto a otras habilidades necesarias en la vida diaria como la resolución de problemas, la curiosidad, la imaginación o la comunicación efectiva oral y escrita.

Las definiciones contemporáneas sobre pensamiento crítico coinciden en asociarlo con la racionalidad, entendiéndolo como un tipo de pensamiento orientado a revisar y evaluar ideas y argumentos, repasando qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamientos (verbal, matemático, lógico, etc.). González (2006) define el pensamiento crítico como una forma de pensar de manera responsable, relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios, una forma de pensar desarrollada por quien está interesado en la obtención de conocimiento y la búsqueda de la verdad. Se subraya la idea de que la única forma posible de desarrollar habilidades propias para el pensamiento crítico es a través de la reflexión sobre los propios pensamientos, proceso conocido como metacognición (Mota, 2010).

Teniendo en cuenta el marco descrito, los centros universitarios deben promover una reflexión que, además de los contenidos, tenga también en cuenta todas aquellas situaciones o problemáticas propias de la juventud; de esta forma, vida académica y vida cotidiana quedarían integradas en una propuesta formativa (Santiuste, 2001). La formación de estudiantes capaces de desarrollar un pensamiento crítico sobre contenidos académicos y sobre problemáticas de la vida diaria es un objetivo primordial para el sistema educativo y para la sociedad. En este sentido, la formación inicial del profesorado debe posibilitar que el alumnado, de forma progresiva, se vaya encontrando con situaciones que le ayuden a aprender a situarse en la complejidad e incertidumbre actual, que sirvan para que reflexione sobre la propia situación, sobre su actuación y sobre las consecuencias de su acción (Zabalza y Zabalza, 2011).

El desarrollo del pensamiento crítico representa una de las competencias definitorias del perfil profesional de las y los futuros docentes y, como tal, requiere un aprendizaje específico, capacidad de adaptación y práctica; se advierte la necesidad de experiencias concretas que faciliten su implementación (Reguant, 2011). En este sentido, los debates académicos se presentan como una posible intervención pedagógica orientada a facilitar la comprensión de un tema determinado, así como a desarrollar el pensamiento crítico en los futuros maestros y maestras; pueden contribuir a que el alumnado de nuevo ingreso en la universidad vaya adquiriendo las bases de un discurso académico-científico, lo que representa uno de los principales retos en el entorno universitario (Castelló, 2007).

La realización de debates académicos adquiere una especial relevancia cuando estos se desarrollan entre personas con perspectivas opuestas y diferentes representaciones (De Vries et al., 2002). Esto se debe a que el aprendizaje se considera un proceso social que avanza mediante la interpretación, la negociación y la construcción conjunta de significados (García y Occelli, 2012). Para ello, es necesario propiciar un clima que posibilite que el alumnado disfrute aprendiendo, convirtiéndose además en pensadores críticos y polifacéticos, en personas que aprenden de forma autónoma, no sin una dosis de imaginación y creatividad aplicada a la actividad propuesta (Zelaieta y Camino, 2018). Por lo tanto, el pensamiento creativo se encuentra ciertamente unido al desarrollo de las competencias críticas.

El principal objetivo es analizar la influencia de una estrategia pedagógica llevada a cabo durante siete cursos entre dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Más concretamente, se pretende analizar si la realización de debates académicos sobre temas educativos ha contribuido al desarrollo de su pensamiento crítico. La hipótesis de partida es que el alumnado considera que la tarea de los debates académicos supone un acercamiento a la profesión docente, contribuyendo significativamente al desarrollo de su pensamiento crítico.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

Se recogen las opiniones emitidas desde el curso 2013-2014 hasta el curso 2019-20 por 552 estudiantes de primer curso, tanto de los grupos de castellano como de euskera, correspondientes a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Todo el alumnado participante en la investigación está informado de la misma y participa en las tres fases establecidas: preparación, realización y revisión de los debates académicos.

El profesorado organizador, perteneciente a las asignaturas de Teoría e Historia de la Educación y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I, se encarga de recoger las visiones del alumnado mediante cuestionario que detallamos más adelante.

### **2.2. Procedimiento**

Se propone al alumnado por parte de los dos docentes la tarea de los debates académicos. En la presentación se exponen los lazos de unión entre ambas disciplinas y se facilita una guía que recoge los siguientes aspectos: introducción, relación de debates con sus respectivos roles, cronograma de trabajo, criterios de evaluación con su rúbrica y, por último, referencias bibliográficas sobre cuestiones pedagógicas y comunicativas.

Desde el inicio se explica que el objetivo fundamental de las situaciones simuladas proporcionadas es debatir sobre la educación actual de la forma más abierta y reflexiva posible, dejando a un lado los planteamientos dogmáticos y/o dicotómicos. Por lo tanto, lo importante no es ganar el debate, sino utilizar adecuadamente los argumentos que ofrece la Teoría e Historia de la Educación en un contexto verosímil. De esta manera, apoyándose en la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa I, no solo se intentará convencer a la audiencia y al otro equipo, sino que también resultará necesario desarrollar la capacidad de negociación.

Como hemos señalado previamente, el proceso de los debates académicos consta de tres fases diferenciadas: (i) preparación, (ii) realización y (iii) revisión. Conviene aclarar que el cuatrimestre tiene quince semanas lectivas y que el alumnado sabe desde un principio que los debates se grabarán para su posterior visionado.

La fase de preparación tiene una duración de cuatro semanas; durante las mismas, una vez presentada la actividad y la guía, se procede al reparto de equipos, temas de debates y roles a desempeñar. En la octava y novena semana se ofrecen tutorizaciones conjuntas por parte de los dos docentes; ambos se reúnen con cada equipo de debate y analizan, de forma conjunta, la búsqueda y elaboración de la información recabada por el alumnado hasta el momento, así como los argumentos y contraargumentos derivados del análisis de dicha información. Estas tutorías sirven para que cada equipo sepa si su labor avanza en una dirección adecuada o si, por el contrario, resulta conveniente un cambio de rumbo.

La fase de realización de los debates se desarrolla en las semanas diez y once, en las cuales la totalidad de horas lectivas de ambas asignaturas se destina exclusivamente al encuentro educativo. Los debates tienen una duración de 30 minutos cada uno y se estructuran de la siguiente manera: 5 minutos de presentación para cada equipo, 15 minutos de dialéctica y negociación donde argumentos y contraargumentos se suceden, y 2 minutos para que cada equipo exponga sus conclusiones finales. A lo largo del encuentro, el docente de la asignatura de Teoría e Historia de la Educación se encarga de anotar todo aquello que considere oportuno con el objeto de ofrecer un *feedback* posterior; por su parte, el docente de la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa

adopta el rol de moderador de los debates y expone, una vez concluidos estos, aspectos relacionados con su materia.

La fase de revisión comienza desde el mismo momento en que acaba el debate, puesto que tanto los docentes como el resto de alumnado que acude al encuentro con el rol de público activo ofrecen un *feedback* sobre lo acontecido. El siguiente paso es la entrega de la grabación del debate a cada equipo: la grabación supone una herramienta clave para la reflexión y autoevaluación del proceso y resultado del debate; junto con las anotaciones de las tutorías conjuntas y del debate, constituye un valioso documento de evaluación para el profesorado. Antes de la decimoquinta semana, cada equipo entrega una reflexión escrita sobre el proceso vivido, con el apoyo de la literatura científica y según normas APA. Tal y como figura en la guía docente de cada una de las dos asignaturas, la tarea de los debates académicos supone un 50% de la nota final de forma colegiada, constituyendo así el trabajo evaluable de mayor consideración.

Por último, en la decimoquinta semana, se pasa un cuestionario de valoración. El fin de dicho cuestionario es averiguar cuál es la visión del estudiantado de Educación acerca de la estrategia pedagógica realizada; en especial, sobre la posible validez de los debates como herramienta para potenciar el pensamiento crítico y contribuir a un acercamiento a la profesión docente.

### **2.3. Obtención y análisis de datos**

Los datos recogidos para su posterior análisis se obtienen mediante cuestionario creado para este propósito que se ha pasado durante los cursos previamente mencionados. Detallamos a continuación los ítems analizados en esta comunicación:

1. Valora de 1 a 10 la idoneidad de este tipo de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado
2. ¿Dirías que los debates han servido para acercarte a la profesión docente?  
¿Por qué?
3. ¿Consideras que los debates académicos han contribuido a desarrollar tu pensamiento crítico? ¿Por qué?



Para una correcta identificación de los datos, los cuestionarios han sido enumerados (de 1 a 552), correspondiendo los primeros al curso 2013-2014 y los últimos al curso 2019-2020. Cuando resulte necesario, la numeración del cuestionario se expresará a través de la siguiente abreviatura: E1, E2, E3, ... E550, E551 y E552, representando la letra E la inicial de la palabra “estudiante”. Esta codificación la emplearemos principalmente cuando se quiera referenciar a aquellas voces del estudio que supongan una aportación particularmente interesante desde el punto de vista de la interpretación de los datos.

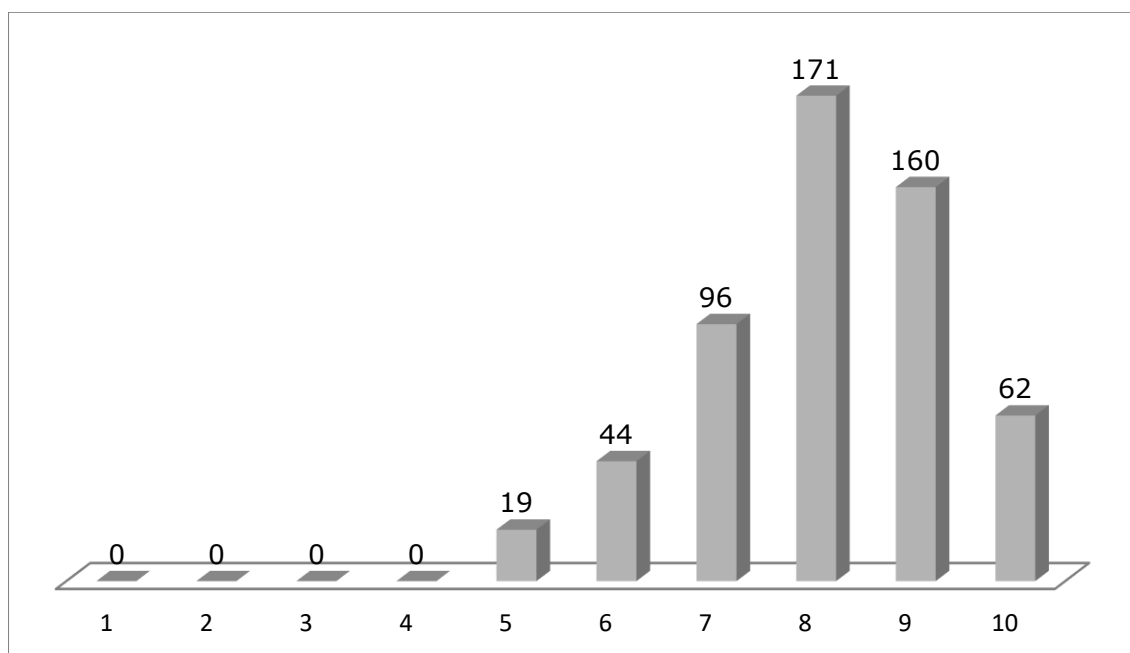
### 3. RESULTADOS

En primer lugar, con ayuda de gráficos, damos cuenta de los resultados cuantitativos. En segundo lugar, organizamos los resultados de orden cualitativo correspondientes a las dos últimas preguntas.

Respecto a la idoneidad de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado, el promedio es de 8.2. Todas las valoraciones se sitúan por encima del 5 (ver Gráfico 1); 489 (88.6%) respuestas valoran la idoneidad de actividades simuladas a partir de 7, siendo nuevamente la puntuación del 8 (31%) la opción mayoritaria, seguida por las valoraciones de 9 (29%) y de 10 (11.2%).

#### Gráfico 1.

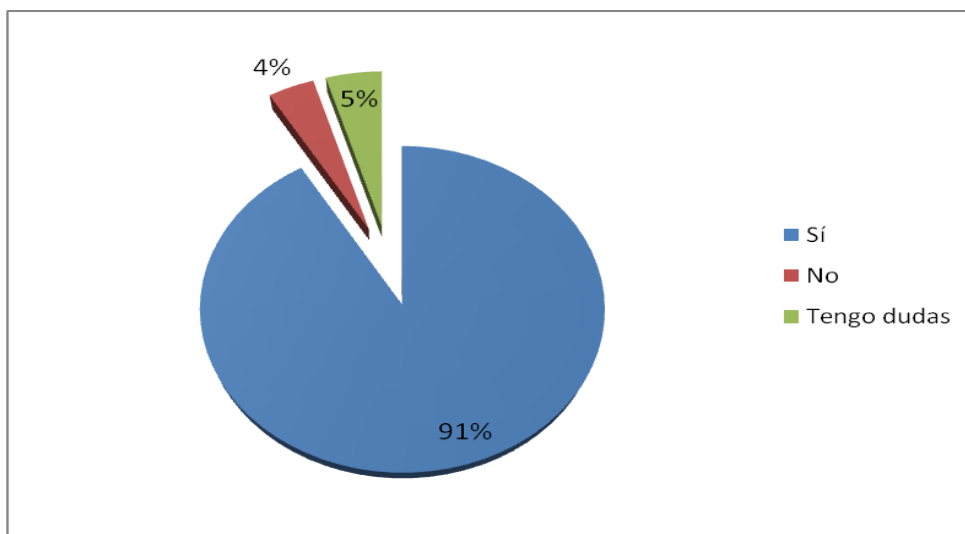
*Idoneidad de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado*



Por lo que respecta a la validez de los debates académicos como estrategia de acercamiento a la profesión docente, el número de respuestas afirmativas recogidas en el estudio es 502, frente a 22 respuestas negativas y 28 dubitativas. En este sentido, la visión del alumnado participante es clara ante la cuestión, considerando que los debates académicos acercan a la profesión docente (ver Gráfico 2).

**Gráfico 2.**

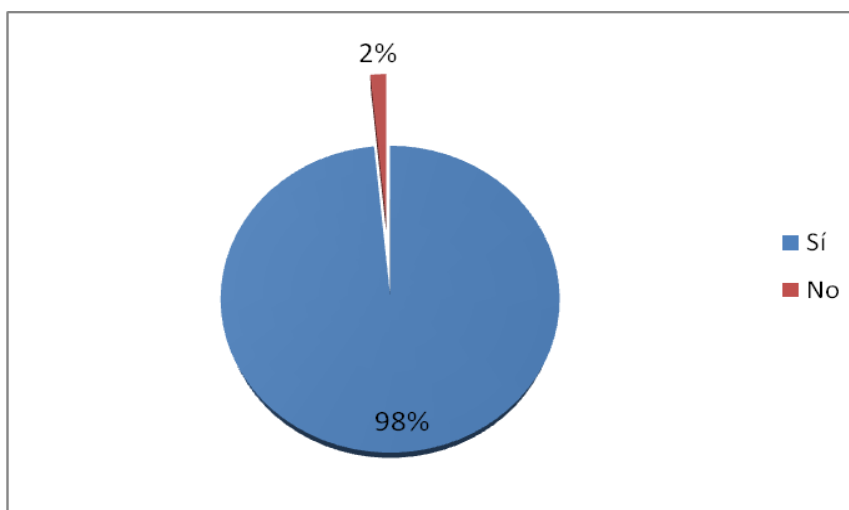
*Validez de los debates académicos para facilitar un acercamiento a la profesión docente*



Cerramos el apartado cuantitativo con las valoraciones sobre la relación entre los debates académicos y el desarrollo del pensamiento crítico; en este caso las valoraciones arrojan un dato aún más claro que el anterior, puesto que tan solo 12 personas dan una respuesta negativa ante las 540 respuestas afirmativas (ver Gráfico 3). A la luz de esta información, cabe decir que el alumnado, casi en su totalidad, piensa que la tarea de los debates académicos contribuye al desarrollo de su pensamiento crítico.

**Gráfico 3.**

*Validez de los debates académicos para promover el desarrollo del pensamiento crítico*



Respecto a las valoraciones cualitativas, como resultado de la búsqueda, manejo y elaboración de información sobre los temas a debatir, se aprecia claramente un incremento de la información que se maneja y una mejora de la calidad de las ideas en torno a los mismos. No en vano, la propia dinámica de la tarea parece ayudar y obligar a formarse un cierto criterio educativo y/o pedagógico antes de la celebración de los debates, bien sea real o simulado; a esta cuestión se añade el hecho de que no resulta extraño comprobar que el alumnado, conforme va elaborando el discurso para los debates, experimenta un cambio significativo sobre lo que piensa de verdad acerca del tema educativo correspondiente. Dicho cambio, va ocurriendo de forma progresiva e inesperada, y normalmente requiere de un tiempo mínimo para que la persona se percate de la permuta de ideas:

*He desarrollado mi pensamiento crítico, ya que he tenido que buscar y analizar a fondo información científica para conseguir argumentos y contraargumentos para el debate (E167).*

*He desarrollado mi pensamiento crítico, porque en varias ocasiones ha cambiado mi forma de pensar según iba encontrando información (E106).*

Hallamos también respuestas que apuntan la oportunidad que han tenido las y los estudiantes para realizar autocrítica, en especial en la fase de realización y revisión de los debates. Dichas respuestas valoran positivamente la siempre difícil tarea de la autocrítica y, sobre todo, la unen al desarrollo del pensamiento crítico de forma natural:

*Los debates nos han ayudado a ser autocríticos: hemos podido ver (en la grabación) lo que hemos hecho bien y lo que tenemos que mejorar (E4).*

*Gracias a todos los debates, he podido conocer muchos temas que desconocía, profundizando en ellos y ampliando mi capacidad de crítica y autocrítica (E23).*

*He desarrollado mi pensamiento crítico, habiendo conocido argumentos y opiniones que antes desconocía. Estamos acostumbrados a posicionarnos sin conocer realmente todos los puntos de vista (E230).*

Respecto al acercamiento al desempeño de la profesión docente, se establecen comparaciones entre la capacidad de ver, escuchar y, dado el caso, rebatir puntos de vista contrarios sobre educación, tanto en el aula universitaria como en un centro educativo. Otro aspecto de los debates académicos que parece acercar al alumnado a la futura profesión docente es el de la necesidad de saber transmitir el criterio profesional a la hora de debatir sobre cuestiones pedagógicas o educativas con madres y padres y con el resto del profesorado del centro escolar:

*Me ha parecido una actividad interesante porque en la escuela pueden surgir debates y con esto he aprendido a resolverlos (E133).*

*Me ha ayudado a acercarme a la profesión docente, razonando mis opiniones y argumentos (E241).*

*En un futuro, cuando seamos docentes, tendremos que saber expresar y comunicar ideas parecidas en la escuela, con padres y profesorado. Con los debates, hemos podido desarrollar nuestra competencia comunicativa oral y afianzarla (E128).*

#### **4. DISCUSIÓN**

Resulta especialmente reseñable que prácticamente la totalidad del alumnado considere la estrategia de los debates como una contribución real para el desarrollo de su pensamiento crítico. Se aprecia, en este sentido, una gran coincidencia entre lo expuesto por el estudiantado de Educación de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) y Paul y Elder (2003): gracias a los debates, podemos afirmar que las y los participantes han experimentado una mejora en la calidad de sus ideas sobre temas que atañen al sistema educativo y a las diferentes corrientes pedagógicas. Teniendo en cuenta esta circunstancia, resulta conveniente que el alumnado universitario se vaya enfrentando a situaciones de índole profesional con la finalidad de reflexionar acerca de las propias

situaciones, de sus posibles actuaciones y de las consecuencias de sus acciones (Elliot, 2010; Zabalza y Zabalza, 2011).

El alumnado destaca los siguientes valores trabajados a lo largo del proceso: respeto, pluralidad, tolerancia, cortesía (Cattani, 2003) y empatía, tanto cuando ejercía como debatiente como cuando ejercía como público. Asimismo, existe una conciencia clara sobre la necesidad de la escucha activa como competencia transversal de gran calado personal y profesional (Torralba, 2007). La autocrítica también sale a relucir en los datos del estudio, como un aspecto difícil del pensamiento crítico, pero sumamente importante para un adecuado desempeño de la futura profesión docente.

Se constata la validez de los debates académicos con el objeto de conocer diferentes polémicas educativas por parte del alumnado: se analizan a fondo pros y contras de diferentes cuestiones sometidas a debate, accediendo, de esta manera, a diversos razonamientos de índole pedagógico, desde el inicio del grado universitario. Por lo tanto, en respuesta a la pregunta que formulábamos al inicio del estudio, debemos señalar que, según la visión del alumnado, la estrategia de los debates académicos ha contribuido de forma significativa al desarrollo de su pensamiento crítico; se cumple, en este sentido, la hipótesis de partida, convergiendo con lo postulado por diversos autores (Guasti, 2013; Rivas y Saiz, 2012; Saiz y Rivas, 2008; Sevillano, 2004). Asimismo, dicha estrategia supone una ayuda para una formación de la identidad profesional (Korthagen, 2010), ahondando en aspectos tales como el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2010).

## **5. CONCLUSIONES**

El pensamiento crítico debe ser una competencia transversal que se trabaje en todas y cada una de las asignaturas de los Grados de Educación; no en vano, según afirma Korthagen (2010), el pensamiento crítico es una de las competencias que definen el perfil profesional de los futuros docentes. El desarrollo de las capacidades críticas mediante los debates ayuda a situarse en otro rol, especialmente cuando rol asignado y opinión personal no coinciden, dando como resultado un enriquecimiento personal ciertamente valorado.

La oportunidad de crecimiento, tanto ideológico como pedagógico, ofrecida por los debates, ha posibilitado en bastantes casos una modificación significativa del punto de vista inicial que se tenía del tema a tratar. Según relata el estudiantado de Educación, la propia dinámica de la tarea propuesta ayuda y obliga a forjarse cierto criterio profesional, bien para apoyar o refutar una postura profesional concreta, pudiendo reafirmar, modificar o adoptar argumentos. Nos reafirmamos, por tanto, en la conveniencia del role-playing en los debates académicos, ya que verse en la tesitura de tener que defender en público, y con rigor científico, un posicionamiento asignado, obliga a mostrar apertura y descubrir otras formas de pensar, llegando incluso a cambiar sustancialmente la opinión personal sobre la cuestión debatida.

Así, el debate se presenta como una buena estrategia pedagógica de preparación del futuro profesional, aunque se trate aun de alumnado de primer curso. Debemos destacar que los debates se han llevado a cabo en un contexto de resolución de problemas y en interacción con otras personas, acercando al alumnado a la futura profesión docente.

## **REFERENCIAS**

- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la Retórica*. Alianza.
- De Vries, E., Lund, K., y Baker, M. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue: explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *The Journal of The Learning Sciences*, 11(1), 63-103.
- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado.. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242.
- García, L., y Occelli, M. (2012). Argumentar en la formación profesional continua: un curso de capacitación para docentes de Biología y Química. *RILL Nueva Época, Prácticas Discursivas a Través de las Disciplinas*, 17(1/2), 1-11.
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 45, 1-20.

- González, J. H. (2006). Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior: el proyecto de la universidad ICESI. Universidad Icesi.
- Guasti, L. (2013). Presentación de la colección “Didáctica de las Operaciones Mentales” en A. Murcio. Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos. Narcea.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria Formación de Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Marciales, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Perrenoud, P. (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia". *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122.
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las metacompetencias: pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje a través del uso del e-Diario en el Practicum de formación del profesorado (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Rivas, S. F., y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Saiz, C., y Rivas, S. F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149.
- Santiuste, V. (Coord.) (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Fugaz Ediciones.
- Sevillano, M. L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. Jornadas Universitarias JUTEDUC. Madrid.
- Torralba, F. (2007). El arte de saber escuchar. Editorial Milenio.

- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need--And What We Can Do About It*. Basic Books.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.
- Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197-214.