

MICROENSEÑANZA, MÁS QUE UNA ESTRATEGIA
 PARA APRENDER A ENSEÑAR ENSEÑANDO
 (ALGUNAS EVIDENCIAS A PARTIR UNA EXPERIENCIA
 DE AULA FUERA DE LAS CIENCIAS
 DE LA EDUCACIÓN)⁸⁹

NAYRA PÉREZ HERNÁNDEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANTONIO BECERRA BOLAÑOS

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Es fama que de todos los elementos que tienen las narraciones, sin importar su extensión, la lengua ni la cultura en que se generan, la voz del narrador es sin duda el más poderoso. Es la lámpara, el catalejo, el foco que nos dirige la mirada sobre los hechos que se cuentan; incluso, una misma historia, según quién la narre, con su carga de subjetividad e intenciones, nos provoca una lectura diferente.

Subir a la azotea de nuestro edificio, ver el barrio desde arriba, nos descubre aspectos de él en los que no reparamos en nuestro día a día a pie de calle. Y en psicología, dotarnos de otra perspectiva, distanciarnos, incluso buscar otro foco, nos ayuda a comprender problemas y situaciones que nos inquietan o bloquean. De este hecho palpable nace la microenseñanza, una estrategia experimental de formación que en el campo de las ciencias de la educación permite a los discentes

⁸⁹ Este estudio se enmarca dentro del proyecto de innovación educativa "Mejora de la reflexión del docente en formación y su autoeficacia a través de la microenseñanza y la grabación con cámaras de 360°" (PIE 2023-11-65), financiado por el Vicerrectorado de Profesorado, Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a través de la convocatoria de proyectos de innovación educativa 2023.

observarse en una situación de aprendizaje mínimo. A partir de una sesión corta y simplificada en la que se imparten pequeños contenidos que es grabada, estos pueden reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar conciencia de sus habilidades y, en consecuencia, reforzarlas y/o mejorarlas; es decir, se revela como un “método de evaluación personal para seguir la mejora continua en la práctica docente.” (López Madrid et al., 2024: 2252).

La microenseñanza, en inglés *microlearning*, nace en los Estados Unidos en los años sesenta del siglo pasado, en concreto, en la Universidad de Stanford (California), y la desarrollan un grupo de investigadores sobre educación y educadores de futuros educadores, que encuentran agotados e incompletos los métodos tradicionales que se venían aplicando para la formación de docentes (Allen, 1975). El concepto se atribuye a Dwight W. Allen, quien lo acuña en 1963. Al principio se fingían situaciones típicas que se daban en el aula pero, poco a poco, se desarrolla una performance de una situación de aprendizaje real, aunque se reduzcan “las complejidades del aula al limitar el número de estudiantes, el contenido y el tiempo de impartición de la clase, mientras proporciona retroalimentación inmediata después de cada sesión.” (Rodríguez-Gil et al., 2024: 9); así, se obtiene una píldora significativa para el estudio del acto de enseñanza.

La simplificación de los elementos que intervienen en la enseñanza para controlarlo al máximo y posibilitar una reflexión más profunda sobre el proceso es la clave para entender esta estrategia y diferenciarla de la “metaenseñanza”, concepto mucho más amplio y general que

...hace referencia a la capacidad de investigar y gestionar el propio proceso de aprendizaje con el propósito de hacerlo más reflexivo y eficiente, desde la concientización de los aspectos que lo favorecen o frenan, profundizando en aquellos aspectos didácticos que permiten no solo el perfeccionamiento del aprendizaje propio, sino su continuidad en un proceso de enseñanza posterior... (Cruz Rizo et al., 2021: 7)

Si bien, como ya apuntaba Allen (1975), y se ha visto en los ya 50 años de este método, no hay “una única manera de organizar una clínica de microenseñanza” (3), pues es posible que se plantee “como una única

micro-clase o siguiendo un proceso cíclico de seis etapas: planificación, enseñanza, observación/retroalimentación, re-planificación, re-enseñanza y re-observación/retroalimentación.” (Rodríguez-Gil et al., 2024: 9), se distinguen, de manera general, dos grandes fases en su práctica: el acto de enseñanza en sí, que es grabado, y la fase de retroalimentación, en la que el alumno no solo se observa, sino también recibe comentarios constructivos por parte del docente formador y de sus compañeros, los cuales enriquecerán su reflexión sobre sus habilidades.

Las investigaciones de Bell (2007), Fernández (2010) o Yerdelen et al. (2019) han señalado los múltiples beneficios de este método de enseñanza para los futuros docentes, que van desde el diseño de programaciones didácticas, la aplicación de estrategias de enseñanza o la gestión del aula, hasta la autoevaluación de su desempeño junto a la retroalimentación a través de la aplicación práctica de teorías educativas durante su formación inicial como educadores. Otro importante beneficio, como señalan Nieto León y Ramón Santiago (2014: 31), es la “motivación para una capacitación y perfeccionamiento permanente”, tal y como exige el desempeño docente. Se trata de un elemento que, según Ospina Rodríguez (2006), siguiendo la filosofía educativa de Woolfolk, es un motor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues entra a formar parte activa del accionar del estudiante: aprende a enseñar enseñando e investigando.

Se han realizado muchos estudios sobre la efectividad de la microenseñanza en el ámbito médico y de la salud por su incidencia en el desarrollo de tareas y la obtención de conocimientos (Lohman, 2024), como demuestra, por ejemplo, la investigación de Mercado et al. (2003) en la adquisición y mejora de destrezas en el campo de la kinesiofisioterapia en medicina veterinaria. También se ha aplicado esta técnica en otras áreas como la enseñanza de lenguas modernas, mediante el que logra mejorar el desarrollo de las habilidades orales de alumnos de filología inglesa (Palacios Martínez, 2005), o a través de aplicaciones móviles en el caso de aprendientes de chino (Edge et al, 2011). Este último aspecto interesa como estrategia de autorregulación en la educación continua (Hemmler, 2024).

2. OBJETIVOS

Dentro del proyecto de innovación educativa en el que participamos (Mejora de la reflexión del docente en formación y su autoeficacia a través de la microenseñanza y la grabación con cámaras de 360°), la pregunta concreta de este estudio es si esta estrategia de formación docente, la microenseñanza, puede aplicarse y ser válida para otros grupos de estudiantes más allá del ámbito ciencias de la educación, más allá de la preparación para futuros docentes. La hipótesis de partida que manejamos es que sí, puesto que algunas de las habilidades que se obtienen de ella, como la mejora de las habilidades comunicativas o la motivación, son realmente habilidades transversales y necesarias en todos los campos de estudio, así como profesionales.

Así, el propósito principal de esta investigación es valorar los resultados de la aplicación de una experiencia de microenseñanza a personas que no estudian ciencias de la educación. Los objetivos específicos son: 1) aplicar una experiencia de microenseñanza a un grupo de alumnos que no estudian ciencias de la educación; 2) comparar los resultados de su valoración de la experiencia con la misma que han tenido otros grupos de alumnos que sí estudian ciencias de la educación; y 3) describir los beneficios que este grupo de alumnos ha extraído de esta experiencia de microenseñanza.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación se utiliza una metodología de tipo mixto, por cuanto se analizarán datos cuantitativos y cualitativos que se obtienen de distintas herramientas de recolección de datos. En primer lugar, y previamente a la realización de las presentaciones orales de un trabajo, que son grabadas, los estudiantes realizan un cuestionario (pretest), que vuelven a completar tras observar sus grabaciones, y que arroja datos cuantitativos (postest). El cuestionario aplicado fue elaborado a partir de la versión española de la Escala de Autoeficacia del Profesor (TSES) (González et al., 2018), desarrollado por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). El instrumento se divide en tres secciones: 1) de datos sociodemográficos; 2) cuestiones relacionadas con su percepción sobre

hablar en público y 3) cuestiones sobre el sentimiento de autoeficacia docente. En los dos últimos apartados las respuestas se expresan en una escala Likert de 5 puntos (1 = completamente en desacuerdo / 5 = completamente de acuerdo), frente a la primera sección, compuesta por preguntas de respuesta cerrada.

Posteriormente, se organiza un grupo focal, con una duración total de 54 minutos, a través de preguntas abiertas para profundizar en las cuestiones que más nos interesan. Este fue grabado en audio y vídeo, transcrito utilizando la plataforma digital IA Sonix (<https://sonix.ai/es>) y el guion que se obtiene es revisado y corregido por el equipo de investigación para asegurar la precisión y fidelidad al contenido original. El análisis de datos cualitativos se llevó a cabo con el software de análisis de datos cualitativos NVIVO, para lo cual se desarrolló una matriz de análisis o árbol de códigos.

Nuestra muestra de estudio está conformada por un grupo (10 estudiantes) de la especialidad en Literatura actual del Máster en Cultura audiovisual y literaria (MUCAL, curso 2024-2025), de la Facultad de Filología, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el cual impartimos clase. Hay que mencionar que tres personas de este grupo no tienen el español como lengua materna: dos provienen de China y uno, de Senegal. Los datos cuantitativos que se obtienen de los cuestionarios aplicados a este grupo se comparan con los resultados de los mismos cuestionarios aplicados a dos grupos de alumnos del mismo nivel educativo, máster universitario, y que sí se están formando en ciencias de la educación, para ser futuros docentes: en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (26 alumnos) y en el Máster en Enseñanza del Español y su Cultura (21 alumnos), todos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el mismo curso 2024-2025. El grupo focal solo se aplica a la clase del Máster en Cultura audiovisual y literaria.

En cuanto a la experiencia de microenseñanza, en nuestro proyecto se ha introducido una importante novedad: la cámara inmersiva o 360°, que permite observar también, y a la vez, las reacciones de quienes reciben el acto de enseñanza en el cual participan, por lo que se superan las limitaciones temporales y espaciales de las cámaras tradicionales, y se mejora la reflexión y retroalimentación.

4. RESULTADOS

Para obtener los datos cuantitativos, los tres grupos que vamos a comparar realizan el mismo cuestionario dos veces, antes y después de la grabación, con cámara 360°, de una presentación oral de un trabajo de clase de la materia del primer semestre Literatura actual y la observación de estos vídeos. Este tiene un total de 34 preguntas, que se dividen, como explicamos en la metodología, en tres secciones (datos sociodemográficos, percepción de hablar en público y sentimiento de eficacia docente), y que los estudiantes responden de manera online por medio de Google Form. Dado el gran número de datos que arroja la cumplimentación del cuestionario y teniendo en cuenta el objetivo que nos hemos propuesto, decidimos centrarnos en analizar las respuestas dadas a las preguntas más relacionadas con la percepción de hablar en público, por lo que eliminamos siete preguntas de la primera sección (sobre datos sociodemográficos) y la sección tercera entera, sobre la eficacia docente, por lo que analizamos un total de 15 preguntas.

Tanto para los resultados del pretest como del posttest, se evalúa cada pregunta comparando las respuestas obtenidas entre los tres grupos. Estos resultados fueron evaluados por la prueba X^2 o chi-cuadrado (χ^2), que se utiliza para evaluar la relación entre variables categóricas nominales. Como se refleja en las tablas elaboradas, se puede observar que no hay diferencias significativas entre los tres grupos en ninguna de las preguntas.

TABLA 1. Pregunta 1, sección 2 (pretest). ¿En qué medida te consideras capaz de hablar en público?

		Medida HP				
Máster		En desacuerdo / Poco	Neutral (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) / Algo	De acuerdo / Bastante	Totalmente de acuerdo / Mucho	Total
MUFP	Observado	2	9	11	6	28
	% de fila	7.1%	32.1%	39.3%	21.4%	100.0%
MUEE	Observado	0	6	14	3	23
	% de fila	0.0%	26.1%	60.9%	13.0%	100.0%
MUCAL	Observado	1	3	4	3	11
	% de fila	9.1%	27.3%	36.4%	27.3%	100.0%
Total	Observado	3	18	29	12	62
	% de fila	4.8%	29.0%	46.8%	19.4%	100.0%
Pruebas de χ^2						
	Valor	gl	p			
χ^2	4.46	6	0.614			
N	62					

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Pregunta 1, sección 2 (postest). ¿En qué medida te consideras capaz de hablar en público?

		Medida HP 2			
Máster		Neutral (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) / Algo	De acuerdo / Bastante	Totalmente de acuerdo / Mucho	Total
MUFP	Observado	4	17	6	27
	% de fila	14.8%	63.0%	22.2%	100.0%
MUEE	Observado	3	10	10	23
	% de fila	13.0%	43.5%	43.5%	100.0%
MUCAL	Observado	0	2	2	4
	% de fila	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
Total	Observado	7	29	18	54
	% de fila	13.0%	53.7%	33.3%	100.0%
Pruebas de χ^2					
	Valor	gl	p		
χ^2	3.52	4	0.474		
N	54				

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla se puede ver la evaluación de cada pregunta en dos tiempos, pretest y postest, sin comparar entre los tres grupos; es decir, se han unido los resultados de los tres grupos, ya que lo que nos interesa es la comparación temporal. Aquí la prueba estadística que se utilizó fue la Prueba T para muestras pareadas (T-test):

TABLA 3. Prueba T para muestras pareadas

			estadístico	gl	p
Exp. Doc 1	Exp. Doc 2	T de Student	-0.299	53.0	0.766
Miedo 1	Miedo 2	T de Student	0.851	53.0	0.399
Mala Exp. P. 1	Mala Exp. P. 2	T de Student	3.620	53.0	<.001*
Cámaras 360° 1	Cámaras 360° 2	T de Student	-3.531	53.0	<.001*
Videos 360° 1	Videos 360° 2	T de Student	-6.285	53.0	<.001*
Medida HP 1	Medida HP 2	T de Student	-3.322	53.0	0.002*
Control ansiedad 1	Control ansiedad 2	T de Student	-3.319	53.0	0.002*
Puedo Pre - Hab 1	Puedo Pre - Hab 2	T de Student	-1.575	53.0	0.121
Aunque nervioso 1	Aunque nervioso 2	T de Student	-1.449	53.0	0.153
Resp. Prof. 1	Resp. Prof. 2	T de Student	-1.197	53.0	0.237
Sustitución Compa. 1	Sustitución Compa. 2	T de Student	-1.826	53.0	0.074
Preparación 1	Preparación 2	T de Student	-0.496	53.0	0.622
Aunque miedo participo 1	Aunque miedo participo 2	T de Student	-1.363	53.0	0.179
Intento de nuevo 1	Intento de nuevo 2	T de Student	-1.560	53.0	0.125
Varias maneras 1	Varias maneras 2	T de Student	-1.759	53.0	0.084
Nota. H _a μ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					

* Valores estadísticamente significativos, p valor <0.05, 5%

Fuente: elaboración propia

Hay que constatar que, según la prueba T, como se observa, no existe variabilidad significativa entre los dos momentos en que se realiza el test, salvo en las que preguntaban por el conocimiento de cámaras 360° y sobre el control de la ansiedad, siendo, en ambos casos en el postest, más altos los resultados; por tanto, y como es lógico, hay mayor conocimiento de estas cámaras y mayor control de la ansiedad en el postest que en el pretest.

Por último, se llevó a cabo el grupo focal, que fue grabado con cámara 360°, además de en audio con teléfono móvil, en el que participaron 10 estudiantes del MUCAL. Se preparó un cuestionario semidirigido, para el que se elaboró un grupo de preguntas diseñadas para facilitar la

discusión grupal sobre el tema, pero ofreciendo flexibilidad para que los participantes pudieran expresar sus opiniones y experiencias de la manera más natural posible. Tras la transcripción, para el análisis se elaboró un árbol de códigos que giran en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas, con los siguientes nodos, que nos facilitarán el análisis, así como la exposición de los resultados obtenidos:

FIGURA 1.



Fuente: elaboración propia

Con el primer grupo de preguntas, queríamos saber las experiencias de hablar en público que ha tenido el grupo analizado a lo largo de su vida. En cantidad, son escasas y, si intentamos clasificarlas, en casi todas las ocasiones se han dado dentro del ámbito educativo: presentaciones de trabajos, en todos los niveles de enseñanza, pero en especial en la universidad, y, sobre todo, en el posgrado. Además de la defensa de trabajos de fin de título, otras experiencias son discursos o recitales de poesía por una efeméride, la participación en el coro o en un grupo de teatro escolar. En el ámbito del trabajo, las experiencias son menores, solo cuatro del grupo, tal vez debido a la edad, puesto que la mayoría no se ha incorporado al mundo laboral: han hablado en público en un puesto

de trabajo en museos, como vendedor ambulante, como abogado, como docente de otro idioma en colegios e, incluso, en campañas políticas:

En la Universidad de allá tenemos un círculo que es Círculo Hispánico, en que nosotros, alumnos que aprenden español, hacemos, organizamos fiestas también, y algunas cosas pedagógicas y todo esto y yo formaba parte de los que verifican las cosas y bueno, he podido mucho hablar en público gracias a eso. Aparte de eso, también he podido trabajar con un político en mi país, en mi zona, en que hacíamos actos políticos. Siempre tomaba la palabra y me expresaba. Pero como lo ha dicho la compañera, depende del contexto, depende de la situación. Porque, por ejemplo, yo no soy nativo de español, me pongo ahora delante de los profesores para hacer una exposición o un trabajo de fin de máster en que estos profesores son nativos y me pongo nervioso. (Participante 6)

En otros ámbitos, algunos han participado en recitales o lectura de libros en voz alta organizadas por bibliotecas; hay una experiencia como monitora scout que debe dirigirse a su grupo de niños e, incluso, algunos han hecho vídeos propios para redes sociales, donde se dirigen a un público virtual.

Las respuestas a cómo se sintieron con estas experiencias son extremas y polarizadas. Una parte del grupo lo ha pasado mal en estas y las califican como experiencias de sufrimiento; hablan de timidez en la infancia, de introspección en la adolescencia, de vergüenza por problemas de dicción o tartamudez, de ansiedad, estrés y pánico social, de miedo o de nervios incontrolables; si bien, muchas de estas sensaciones han sido superadas con el tiempo y, sobre todo, con haber ido enfrentando más experiencias:

Y, por ejemplo, en cuanto a exposiciones académicas, para mí cambió mucho del instituto a la universidad. En el instituto recuerdo pasarlo bastante peor y en la universidad pues ya, ya desde el primer mes de carrera yo creo tuve mi primera exposición un poco larga y fue bien. Entonces eso como que me subió el ánimo. Y en la universidad yo la verdad es que siempre me he sentido cómoda conmigo. (Participante 1)

La otra parte del grupo manifiesta que les gusta, que disfrutan, de estas experiencias, a pesar de que algunas personas se ponen nerviosas en el momento previo; lo relacionan con no ser personas vergonzosas por

naturaleza y también con la comodidad que ofrece enfrentarse con un grupo conocido y en un contexto que califican de amable.

En cuanto a la formación (nodo 2º) que hayan podido tener para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, la mayoría se produjo fuera del ámbito académico, por tanto, no formal, y muchas veces, por iniciativa propia-autodidacta. Dentro de la formación académica-formal, algunas personas han hecho cursos de verano de la universidad o cursos de extensión universitaria con profesionales de la oratoria y muchos se han tropezado con profesores que, puntualmente, les han dado herramientas, además de motivarlos, para afrontar las presentaciones orales:

Yo creo que ninguna formación. Como mucho, algún profesor del instituto que, o incluso aquí, en la Uni, a lo mejor que te diga: no te muevas tanto, ponte aquí... Pero no un curso como tal dedicado a cómo hablar en público. Sí. (Participante 3)

La mayor parte de la formación en habilidades comunicativas ha sido fuera de las aulas, muy variada, por lo que les han ofrecido también estrategias diversas: clases de teatro, terapias de logopedia, cursos o charlas en YouTube, participación en actividades culturales, etc.:

Yo no he tenido experiencia, o sea, en educación, sobre hablar en público como tal. Es cierto que en el instituto me costaba expresarme en las presentaciones, entonces hubo una época que me obsesioné en mejorar mi oratoria. No sé por qué entonces buscaba como cursos por YouTube o gente hablando sobre cómo expresarse y tal. (Participante 5)

Con el nodo 3º pretendemos analizar qué descubrieron en esta experiencia de microenseñanza adaptada a un grupo que no estudia ciencias de la educación: son grabados en un acto de habla en público (exposición de un trabajo de la materia) y, luego, se observan. En primer lugar, les preguntamos cómo se sintieron en el ensayo, pues durante la exposición había una cámara grabando. La mayoría se sintieron bien, calmados, tranquilos; estas sensaciones las relacionaban con que el acto de habla no era muy formal, como puede ser la defensa con tribunal de un trabajo fin de grado o examen, con la implicación y disfrute en el trabajo que tuvieron que exponer y, claro, con el público, sus

compañeros de clase. Algunas personas manifestaron que sintieron vergüenza al tener que verse en el vídeo:

No me gusta nada eso de grabarte y luego mirarte, no me gusta nada. De hecho, creo que el vídeo entero no lo vi. Coincido con Rita con que estaba calmada porque era algo informal y como que nos lo pasamos bien haciendo un trabajo que no era algo tan estrictamente académico. Entonces eso, estuve más tranquila y sí es verdad que a lo mejor pues no vocalizaba bien en algunas partes, pero bueno, poco a poco, y de cara a la defensa del TFM pues, a ver, yo supongo que lo ensayaré mucho como hacía en el instituto. (Participante 7)

Luego se les preguntó sobre las fortalezas o aspectos positivos que apreciaron en ellos mismos, así como por los negativos o debilidades, que enfocaron siempre con posibilidad de mejora. En cuanto a las fortalezas, algunos descubrieron que se movían y dominaban el espacio, lo que aumentaba su capacidad comunicativa con el grupo y se debatió sobre el llevar el discurso memorizado entero, con las posibilidades de olvidar una palabra y perder el hilo completo, frente a memorizar un guion sintetizado, lo que hicieron varias personas y les funcionó. Respecto a las debilidades, se habló bastante sobre la dificultad que tiene el mirar al público durante la exposición, hasta se admitió que se dirige la vista a la pantalla para huir de las miradas del público, y se discutieron distintas estrategias, como no mirar a nadie, sino a bultos en general, o fijar la mirada en alguien concreto que les dé confianza. También hubo quien señaló que le costó entenderse a sí mismo, por lo que era consciente de la necesidad de trabajar en dicción y velocidad de enunciación o, en el movimiento por el espacio. Así advirtieron algunos que a veces le daban la espalda al público:

Bueno, en mi caso creo que lo hice bastante bien en general, pero sí es verdad que viéndome en el vídeo alguna cosa de la dicción sí la mejoraría, porque creo que alguna palabra me costaba, me costaba entenderla cuando me escuchaba. No sé si es cosa de que me alejé de la cámara o de que igual yo no la pronunciara muy bien. (Participante 4)

En el último nodo de análisis quisimos conocer cómo valoraban esta experiencia y su posible aplicabilidad. Se valoró, de manera unánime,

positivamente, a pesar de que la época en que se realizó estaba próxima a los exámenes del primer semestre. Todo lo descubierto, la conciencia que han adquirido de sus fortalezas y debilidades en habilidades comunicativas, es aplicable, ya a corto plazo, de cara a la defensa, en pocos meses, de sus trabajos fin de título. Además, se pone sobre la mesa que estas habilidades, a futuro, son necesarias en casi todas las profesiones. Muestran una gran motivación y comparten pequeños planes de mejora de esos aspectos negativos; sobre todo se ve la necesidad de ensayar y ensayar, de dominar el discurso, lo que da confianza y seguridad para enfrentar nervios o vergüenza. También les anima, tras compartir esta vivencia en el grupo focal, el hecho de ver similares dificultades en este tipo de situaciones, lo que normaliza miedos e inseguridades producto en ocasiones de la formación recibida y la falta de experiencia. Por último, se valora que las experiencias de los otros pueden dar ideas para combatir las propias dificultades:

Yo también creo que ha sido bastante útil ponerla en común, porque al final aquí estamos las personas para las que exponemos. Entonces estamos compartiendo los sentimientos de cada uno, que a lo mejor yo la verdad que no me pongo muy nerviosa por exponer, pero si me pusiera nerviosa para la próxima exposición pensaría bueno, pero es que todas las personas que me van a escuchar ya sé de esta vez que hemos hablado que también están así en esa situación. Entonces eso tranquiliza bastante. Yo creo y estoy de acuerdo, como lo he dicho también, que lo normal es tener ese miedo, porque al final pues te ves un poco vulnerable. (Participante 6)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de resultados cuantitativos, vemos, en primer lugar, que la prueba del chi-cuadrado (χ^2) que hemos aplicado a cada pregunta, muestra que no existen diferencias significativas entre los tres grupos comparados, como se observa en el anexo 1. En todos los grupos existen y se reconocen deficiencias en las habilidades comunicativas necesarias para hablar en público en porcentajes muy parecidos, al tiempo que los tres comparten deseo de mejorar.

Por otro lado, con la prueba T, que comparaba los resultados en los dos tiempos del estudio, pretest y posttest (tabla 1), se hace evidente la eficacia de la aplicación de la estrategia de microenseñanza, por cuanto mejoran los resultados de varios aspectos: conocimiento de las cámaras 360° y control de la ansiedad en los actos de hablar en público.

Con el grupo focal, vemos que la experiencia de microenseñanza no solo aumenta la conciencia de las habilidades comunicativas reales (fortalezas y debilidades) de este grupo de máster que no estudia ciencias de la educación -y que cuenta, además, con estudiantes no hispanohablantes como lengua materna-, también crece la motivación para reforzar y/o mejorar estas habilidades concretas, lo que es un factor crucial en el proceso educativo, así como la identificación y, consecuentemente, la empatía con el compañero. De este modo, aunque no fuera un objetivo de esta investigación, se consiguió reforzar la unión del grupo desde el haber compartido la vulnerabilidad y la necesidad de mejora.

Este pequeño estudio nos lleva a concluir que esta estrategia, la microenseñanza, aun diseñada para el mejoramiento en el campo educativo, tanto en la formación de futuros docentes como en el mejoramiento de los docentes ya en activo en su práctica lectiva, puede ayudar a todos los estudiantes, sea cual sea su disciplina, por cuanto las habilidades comunicativas son transversales y necesarias. A corto plazo, en su andadura académica (exposiciones orales de trabajos, defensa de trabajos fin de título...), queda demostrado que es muy deficiente la formación reglada en habilidades comunicativas orales, aunque luego la misma academia las exija. También es necesaria a medio y largo plazo para el desempeño en todos los campos profesionales en los que se integrarán. Más allá de la microenseñanza como herramienta necesaria para la formación de formadores en el ámbito de la educación, y como ya vienen señalando diversos estudios, esta metodología tiene un amplio campo de aplicación, coincidiendo con trabajos como el ya citado de Palacios Martínez (2005):

...incidir de nuevo en el interés que esta experiencia pudiera tener, no sólo para esta materia en particular sino también, con las correspondientes adaptaciones, para otras muchas de esta titulación y de titulaciones donde la comunicación oral, ya sea de la lengua materna o de una segunda lengua, desempeñe un papel relevante. Los tiempos que vivimos claramente demuestran que la Universidad debe dar respuesta a las demandas de la sociedad en el ámbito laboral y profesional. (455)

6. AGRADECIMIENTOS

No podemos concluir este texto sin agradecer al doctor en Ciencias Elmer Alexander Genoy Puerto por su inestimable ayuda con el cálculo estadístico en el análisis de los datos cuantitativo.

7. REFERENCIAS

- Allen, Dwight W. (1975). Microenseñanza. *Revista de educación*, (241), 45-52.
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18 (1), 24–40. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002>
- Cruz Rizo, Lorna, Matos Hernández, Eneida Catalina y Harriot Toledo, Heidi Marlén (2021). La metaenseñanza-aprendizaje del idioma inglés con fines didácticos. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8, (3), 1-20.
- Edge, D., Searle, E; Chiu, K., Zhao, J., Landay, J. (2011). MicroMandarin: Mobile language learning in context. *Conference on Human Factors in Computing Systems – Proceedings*.
<https://dl.acm.org/doi/10.1145/1978942.1979413>
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 351–362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75 (4), 625–642. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>
- Hemmler, Y. M., Ifenthaler, D. (2024). Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100629>
- Lohman, L. (2024). How can you deliver microlearning when learners don't want it? Designing microlearning for socially oriented learners. *Educational Technology & Society*, 27 (1), 147-165.
[https://doi.org/10.30191/ETS.202401_27\(1\).SP03](https://doi.org/10.30191/ETS.202401_27(1).SP03)
- López Madrid, L. C., Duarte Pérez, T. de J., & Garibay López, J. L. (2024). Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica docente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (4), 2552 –2564. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2438>

- Martínez Palacios, Ignacio M. (2005). El desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas de alumnos de filología inglesa a través de una experiencia de microenseñanza. *Eduga: revista galega do ensino*, (45), 439-457.
- Mercado, Mónica, Lightowler, Carlos, Patricelli, Andrés y José Luis Spina (2003). La cámara digital y la enseñanza de fisioterapia en la rotación hospitalaria en medicina veterinaria. *Gerencia Tecnológica Informática*, 2 (3), 28-32.
- Nieto León, Aracely y Ramón Santiago, Pedro (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas Docentes*, 52, 23-31, <https://doi.org/10.19136/pd.a0n52.225>
- Rodríguez-Gil, María Esther, Sandu, Bianca Manuela y Santana-Perera, Beatriz (2024). Percepciones de autoeficacia en docentes en formación en España: un estudio de caso de microenseñanza utilizando realidad virtual inmersiva. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71, 7-24.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- Yerdelen, S., Osmanoglu, A., & Tas, Y. (2019). The influence of a teaching practice course with vídeo-case enriched microteaching on prospective teachers' self-efficacy for teaching. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5 (2), 560–573. www.ijres.net