Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano

Carlos Monge López
Patricia Gómez Hernández
Alba García Barrera (Eds.)

OBRAS COLECTIVAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 19

UAH

Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano

UAH OBRAS COLECTIVAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 19

Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano

Carlos Monge López
Patricia Gómez Hernández
Alba García Barrera (Eds.)

Universidad de Alcalá
SERVICIO DE PUBLICACIONES

El contenido de este libro no podrá ser reproducido,
ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito del editor.
Todos los derechos reservados.

© Universidad de Alcalá, 2015
Servicio de Publicaciones
Plaza de San Diego, s/n
28801 Alcalá de Henares
www.uah.es

I.S.B.N.:978-84-16599-14-1

Composición: Solana e Hijos, A. G., S.A.U.
Impresión y encuadernación: Solana e Hijos, A.G., S.A.U.
Impreso en España

COMITÉ ORGANIZADOR

Alba García Barrera *(Universidad a Distancia de Madrid, España)*

Alicia Martínez de la Muela *(Universidad Internacional de La Rioja, España)*

Beatriz Rolón Domínguez *(Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia)*

Carlos Monge López *(Universidad de Alcalá, España)*

Clara Megías Martínez *(Universidad Internacional de la Rioja, España)*

Carolina España Chavarría *(Universidad Estatal de Educación a Distancia, Costa Rica)*

Daniela Melaré Vieira Barros *(Universidade Aberta, Portugal)*

José Juan Barba Martín *(Universidad de Valladolid, España)*

Lucía Cantamutto *(Universidad Nacional del Sur, Argentina)*

María Paz Trillo Miravalles *(Universidad Nacional de Educación a Disancia, Madrid)*

Patricia Gómez Hernández *(Universidad de Alcalá, España)*

Priscila Bier da Silveira *(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)*

COMITÉ CIENTÍFICO

Alejandro Tiana Ferrer *(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)*

Alexandra Okada *(Universidade Aberta, Portugal)*

Ana Amélia Carvalho *(Universidade Coimbra, Portugal)*

Ana Nobre *(Universidade Aberta, Portugal)*

Antonio Bautista García-Vera *(Universidad Complutense de Madrid, España)*

Aurelio Villa Sánchez *(Universidad de Deusto, España)*

Carlos Nogueira Fino *(Universidade da Madeira, Portugal)*

César Coll Salvador *(Universidad de Barcelona, España)*

Daniel Domínguez Figaredo *(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)*

Daniel Ríos Muñoz *(Universidad de Santiago de Chile, Chile)*

Francisco Imbernón Muñoz *(Universidad de Barcelona, España)*

Héctor del Castillo Fernández *(Universidad de Alcalá, España)*

Javier Fombona Cadavieco *(Universidad de Oviedo, España)*

Jesús Domingo Segovia *(Universidad de Granada, España)*

José Luis Ramírez Sadaba *(Universidad de Cantabria, España)*

José Ramón Flecha García *(Universidad de Barcelona, España)*
Juan Carlos Torrego Seijo *(Universidad de Alcalá, España)*
Manuel Cebrián de la Serna *(Universidad de Málaga, España)*
Manuel Lorenzo Delgado *(Universidad de Granada, España)* †
Miguel Ángel Zabalza Beraza *(Universidad de Santiago de Compostela, España)*
Patricia Alejandra Behar *(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)*
Virginia Larraz Rada *(Universitat d'Andorra, Andorra)*
Yolanda Troyano Rodríguez *(Universidad de Sevilla, España)*

---

[*] Este libro recoge las comunicaciones defendidas en el I Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores, previa evaluación por pares ciegos y ajuste a las normas de publicación. Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en este libro son de responsabilidad exclusiva de los autores. Asimismo, éstos se responsabilizan de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PROLÓGO 13

BLOQUE 1: Introducción

Recursos educativos innovadores para la mejora de la docencia 17

BLOQUE 2: Innovación Docente y TIC

Analítica del aprendizaje para indagar en el uso de e-porftolios en la enseñanza universitaria 35

Aprendizaje significativo con la herramienta Diigo 49

Digital Storytelling en aula de TIC: um experimento com estudantes de 7º ano 63

Entornos virtuais de aprendizaxe na aula de Tecnoloxía no ensino secundario 77

Herramientas Web 2.0 para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje 93

Integración de TIC para trabajar el día internacional de los derechos de la infancia y de los derechos humanos 107

La gamificación: una herramienta para el aprendizaje 127

Las redes sociales en educación: La opinión del profesorado 141

Recursos web para innovar no desenvolvemento de competencias nas primeiras idades 149

Selección de las tecnologías que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales 167
Screencasts no ensino das TIC: que potencial na educação? 179
Multimodalidad y nuevas competencias educativas en análisis visual 195
Uso de videos en un innovador modelo de aprendizaje en estudios de grado 209
Investigando la innovación educativa: una experiencia de democratización virtual en Educación Superior 225
Aplicaciones para tablet: recurso educativo innovador para el conocimiento del entorno 239
Acompañamiento virtual de estudiantes en Química 247

BLOQUE 3: Innovación Docente en Ciencias de la Salud

Enfermería: eslabón fundamental para educar en conductas sexuales saludables: una innovación docente en promoción de la salud . . . 261
Profesionales de enfermería fomentando experiencias docentes innovadoras en el Grado de Enfermería: Sala de observación de órganos humanos 273
La enfermera escolar 283

BLOQUE 4: Innovación Docente en Artes y Humanidades

Análisis de una experiencia de innovación docente: bondades de un proyecto basado en la música 295
El teatro como recurso educativo 305
Os *Centri di Aggregazione Giovanile* como recurso: o que significan para a mocidade a través da elaboración dunha canción na actividade de canto 321
Uso, comunicación y significado: Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión oral 335
El taller de lectura como recurso para la innovación en el campo de la educación literaria: una experiencia didáctica con *El Lazarillo de Tormes* 337
Recursos para la enseñanza de la improvisación en el marco de la práctica instrumental 365

Metodologías colaborativas en el aula de Educación Infantil relacionadas con la lecto-escritura 379
El acompañamiento pianístico como recurso y estímulo del desarrollo musical: aproximación a la iniciación del piano colectivo en la tapa 5-6 años 395

BLOQUE 5: Innovación Docente en Atención a la Diversidad

Aprender y cooperar en la virtualidad: estado del arte 409
Diseño de un recurso multimedia para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante: Uniendo Culturas 421
Implementación de un programa de innovación en la escuela primaria con alumnado de educación especial 433
La adquisición de formas de autoevaluación en grupo a través del aprendizaje cooperativo en el primer ciclo de Educación Primaria 445
Grupos interactivos para favorecer la integración de una alumna sordociega en un aula ordinaria 457
Prácticas inclusivas en la escuela rural 469
El Proyecto de Aprendizaje Tutorado mediante la aplicación del puzle de Aronson en el Grado de Educación Infantil 485
La dimensión instrumental en los grupos interactivos 495
Educación intercultural en la escuela inclusiva. Condicionantes para la formación en la Educación Superior 505

BLOQUE 6: Innovación Docente en la Formación Docente

Innovación educativa para el trabajo de competencias generales y transversales del Grado de Magisterio 519
MOOC: um aliado para a formação contínua de professores 533
Planificando a formación dos futuros mestres: selección, clasificación e uso dos materiais sinxelos 549
El Prácticum de Magisterio: expectativas y realidades 561
Cultivando en la Universidad: experiencias innovadoras en torno al uso de huertos ecológicos en la formación inicial del profesorado 575
Reconstrucción de la identidad docente de dos futuras educadoras con la innovación como base fundamental para la mejora educativa . . . 593

BLOQUE 7: Propuestas y Realidades para el Cambio Educativo

Autonomía percibida por el alumno en el aula universitaria 609
Los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en Andalucía: estudio en tres centros de Enseñanza Secundaria 621
Pasatiempos educativos como estrategia de aprendizaje activo en Producción Animal 649
Planteamientos para la formación en la Educación Superior desarrollados en las comunidades locales 663
El cambio planificado para la atención a la diversidad en educación: ¿una mejora o un retroceso? 675

PRÓLOGO

Este libro ha sido realizado con motivo de la celebración del *I Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores,* celebrado del 2 al 8 de marzo de 2015 de manera *on-line.* Por tanto, cada uno de los bloques que encuadran la totalidad del escrito se apoya en los diferentes ejes temáticos del evento, señalando y recogiendo en cada uno de ellos las comunicaciones aceptadas y defendidas en su transcurso. En total, se recogen 47 capítulos divididos en 6 bloques que se centran en:

- Introducción: dentro de este apartado se encuentra una pequeña referencia teórica que engloba la totalidad de las temáticas tratadas de manera general partiendo de la innovación en su más sentido genérico, centrando la atención en el ámbito educativo bajo el título Recursos educativos innovadores para la mejora de la docencia.
- Innovación Docente y TIC: en este bloque se recogen todas las comunicaciones enmarcadas dentro de la celebración del evento en dos grupos, correspondientes con Innovación docente y TIC I y II, debido a la amplia cantidad de trabajos afines con la temática. En todas ellas se trabajan contenidos y experiencias de innovación educativa mediad por TIC, bien sea desde una vertiente más teórica o más práctica. En total se disponen 16 comunicaciones distribuidas cada una de ellas en un capítulo propio que, en su conjunto, cobran fuerza y cohesión.
- Innovación Docente y Ciencias de la Salud: este conjunto, uno de los más reducidos pero no por ello menos importante, conjuga la innovación con la enfermería desde diferentes etapas educativas, distinguiendo un total de 3 capítulos al respecto.

- Innovación Docente en Artes y Humanidades: conformado por un total de 8 capítulos, este bloque relaciona una vez más la innovación en el aula con la música, en gran parte de los trabajos recogidos y, en menor medida, con la lectura, la escritura y el teatro respectivamente.
- Innovación Docente en Atención a la Diversidad: en este bloque se encuentran diferentes temáticas, a la cuál más original e innovadora, orientadas hacia la diversidad en el aula desde diferentes perspectivas conformadas en capítulos, como la cooperación, las tecnologías como facilitadoras, la inclusión, la educación especial, los grupos interactivos, las tutorías, la interculturalidad y la integración del alumnado (8 capítulos en total).
- Innovación Docente en la Formación Docente: los 6 capítulos configurados en este bloque se centran en diferentes experiencias innovadoras llevadas a cabo en las universidades, dentro de los estudios de magisterio, es decir, en la formación inicial de los futuros docentes, sirviendo así como guía y ejemplo para su futura labor en el aula. No obstante, también destaca un capítulo que trabaja no en la formación inicial de los futuros docentes sino en la formación contínua del profesorado ya en activo, factor clave para la renovación y mejora dentro del sector educativo.
- Propuestas y Realidades para el Cambio Educativo: los últimos 5 capítulos recogidos en este bloque muestran distintas consideraciones a tener en cuenta a la hora de innovar dentro del aula, así como ejemplos de buenas prácticas encaminadas a cambiar y mejorar la educación.

En general, el objetivo que se pretende con la difusión de todas las experiencias compactadas en este libro, algunas más teóricas y otras más prácticas, es dotar a los expertos y profesionales de la educación con herramientas que sirvan como punto de partida hacia el cambio, ejemplos de experiencias fructíferas desde diferentes niveles y ámbitos educativos y, sobre todo, aportar ese impulso que aún hoy algunos precisan para innovar en sus aulas e investigar al respecto.

BLOQUE 1:
INTRODUCCIÓN

Recursos educativos innovadores para la mejora de la docencia

Educational Innovative Resources for improvement of teaching

Carlos Monge López
Universidad de Alcalá, carlos.monge@uah.es
Patricia Gómez Hernández
Universidad de Alcalá, patricia.gomezh@uah.es
Alba García Barrera
Universidad a Distancia de Madrid, alba.garcia@udima.es

Resumen:

El texto aquí desarrollado pretende responder a una cuestión de gran relevancia en el ámbito educativo: cómo mejorar la práctica educativa. En concreto, es posible que la respuesta esté en la innovación educativa. Sin embargo, ésta está influida por varios elementos, pero, a su vez, incide sobre otros. Particularmente, existe una relación de reciprocidad mutua entre tres elementos: la innovación, la formación y la investigación. Además, otro aspecto relevante sobre la temática es la motivación, tanto del profesorado como del alumnado. Por todo ello, como conclusión final se presenta un modelo, constituido por dos niveles, cuyo último objetivo es mejorar la práctica educativa. Así, el primer nivel está constituido por la innovación educativa, y el segundo nivel está integrado por la formación y la investigación.

Palabras clave: formación, innovación, investigación, mejora de la educación, motivación.

Abstract:

The text developed here aims to answer a question of great importance in education: how to improve educational practice. Specifically, it is possible that the answer lies in educational innovation. However, this is influenced by several factors, but, in turn, affects other. Particularly, there is a relationship of mutual reciprocity between three

elements: innovation, formation and research. In addition, another important aspect of the issue is the motivation of both the faculty and the students. Therefore, as a final conclusion, a model consisting of two levels, with the ultimate aim to improve educational practice. Thus, the first level consists of educational innovation, and the second level consists of formation and research.

Key words: formation, innovation, motivation, research, to improve the education.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra en continuo cambio y avanza drásticamente. También se incrementa considerablemente el progreso científico. Por ende, entendiendo a la escuela como un entorno de socialización y transmisora de conocimientos, ésta no ha de estancarse en sus prácticas rutinarias y burocratizadas. La escuela debe cambiar acorde a la sociedad, avanzar hacia el progreso (Cabero, 2007). Entonces, la escuela tiene que mejorar sus prácticas, para que así lo haga también el conjunto de la sociedad.

El cambio hacia esa mejora de las prácticas educativas puede ser entendido desde la innovación, pues esa es su finalidad. El objetivo último de la innovación educativa es mejorar las prácticas y procesos educativos. Por lo cual, desde esta perspectiva se utiliza un modelo de retroalimentación entre la investigación, la formación y la innovación en educación, siempre oteando el objetivo primordial: la mejora de la práctica educativa.

Esa retroalimentación se debe a que:

- La investigación es necesaria para incrementar el conocimiento científico y, así, formar profesionales.
- La formación es útil para mejorar los métodos de investigación en educación.
- Para innovar es necesario formación e investigar sobre las prácticas educativas.
- La investigación y la formación pueden desarrollarse a través de estrategias innovadoras.

Además, un elemento esencial para mejorar las prácticas educativas es la motivación, tanto del alumnado como del profesorado. De esta manera, el docente ha de ser capaz, entre otras cosas, de motivarse a sí mismo y al alumnado (Acosta, 1998), y, para ello, se puede ayudar de la innovación educativa.

Por todo ello, es posible señalar un modelo que incluye tres elementos esenciales para hipotetizar sobre cómo mejorar la práctica educativa: la formación, la investigación y la innovación en educación.

2. ¿QUÉ ES LA INNOVACIÓN EDUCATIVA?

Existen diversas definiciones del término innovación educativa. Carbonell (2002) entiende la innovación educativa como «un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (p. 11). Así, Imbernón (1996) afirma que «la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la resolución de situaciones problemáticas de la práctica» (p. 86). Además, Escudero (1988) señala la transformación de lo existente y la facilitación para indagar, descubrir, reflexionar, criticar, etc. como características fundamentales de la innovación educativa. Por su parte, Rivas (2000) define la innovación educativa como «la incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de la estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos» (p. 27).

A modo de síntesis de las múltiples definiciones existentes, la innovación educativa es entendida como el conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar.

Por consiguiente, la innovación educativa tiene unas características compartidas con los términos investigación y formación. Fundamentalmente, la innovación comparte con la investigación esa disposición a indagar y descubrir, así como la sistematización; y con la formación tiene en común esa producción de conocimiento desde la información de la organización educativa.

3. FACTORES QUE FACILITAN Y DIFICULTAN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Fernández (citado en Carbajo, 1997) señala una serie de variables que influyen considerablemente en el éxito o fracaso de las innovaciones educativas. Estos son:

- El tema de trabajo. Cuanto más cercano sea éste a las temáticas habituales del aula, existen más probabilidades de éxito para implantar una innovación. Y, por el contrario, si el tema innovador se aleja de la temática del aula, las posibilidades se reducen.
- Los aprendizajes sobre otras materias. En este caso, el éxito de la innovación depende de que la experiencia permita despertar intereses, aprender algo más, pero no conlleve grandes esfuerzos académicos sobre otras materias.
- La ayuda externa. Aquí, cuanto más competentes sean los asesores y transfieran seguridad aclarando dudas surgidas en la práctica, mejor se generan las innovaciones.
- La valoración social. Como en muchos aspectos de la vida, la valoración que realiza el conjunto de la sociedad sobre un grupo de sujetos condiciona la participación en las prácticas innovadoras. Los docentes deben percibir que su valoración incrementa cuando se encuentran inmersos en Proyectos de Innovación Educativa y pretenden mejorar sus prácticas.
- La colaboración del centro educativo. Los docentes innovadores requieren unos espacios determinados para desarrollar sus experiencias, unos materiales específicos y una serie de recursos que posibiliten la innovación. Entonces, para que la innovación educativa surja con éxito, los centros educativos han de proporcionar esos recursos.
- La comunicación. Además de existir comunicación entre los miembros implicados, es importante dar a conocer la experiencia y resultados a otros miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, Rivas (2000) divide a los elementos impulsores de la innovación educativa atendiendo a su procedencia: los internamente inducidos y los externamente inducidos. Dentro de los producidos desde dentro se encuentran: (a) la categoría deontológico-vocacional (imperativo ético y vocación docente), (b) la preocupación por el otro (aprovechamiento académico y atención a la persona) y (c) la proyección profesional (valoración profesional y autorrealización docente). Y los elementos impulsores desde dentro de la institución escolar son: (a) los factores extrainstitucionales (prescripciones del sistema y demandas sociales) y (b) factores intrainstitucionales (adaptación al rol institucional, efecto de los recursos materiales y efecto de la tecnología disponible).

Por otro lado, para Rivas (2000), los factores restrictores de las innovaciones educativas los centra sobre: (a) los valores, normas y estructuras del sistema social, (b) la estructura del sistema escolar, (c) la propia naturaleza

de la educación y las peculiaridades de la tarea docente y (d) los tipos y características de las innovaciones. Además, tras un análisis cualitativo, este mismo autor identifica otros elementos restrictores de la innovación educativa; tales como: esfuerzo suplementario, respuesta docente inmediata, rigidez del sistema educativo, inseguridad y rutinas, limitaciones en la formación pedagógica, falta de apoyo profesional, incomprensión y actitudes inadecuadas, recursos instrumentales, incertidumbre de los resultados y/o relación costes-beneficios. También, tras un análisis factorial obtiene unos factores impulsores y otros restrictores (Tabla 1).

Tabla 1. Factores impulsores y restrictores de la innovación educativa (Rivas, 2000)

Factores impulsores	• Explotación proyectiva optimizante • Apertura del rol • Respuesta adaptada al rol institucional • Vinculación instrumental-contextual de la tarea • Búsqueda de estima personal
Factores restrictores	• Artesanalidad insularizada • Disfuncionalidad operativa • Costo ostensible beneficios diluidos • Compulsividad del sistema •. Restricciones instrumentales

Torre (2002), tras un estudio de casos, clasifica los obstáculos a la innovación educativa en torno a los individuos, a las organizaciones educativas, al proceso instructivo, al sistema educativo y al sistema social.

- Resistencias en los individuos: el hábito, la primacía, la percepción o retención selectiva, el superego, la falta de seguridad en sí mismos, los sentimientos de amenaza y temor, la ignorancia y el dogmatismo-autoritarismo.
- Resistencias de las organizaciones educativas: la homeostasis, la dependencia, el *status quo*, los valores y costumbres, las relaciones interpersonales, la satisfacción grupal, la movilidad-inestabilidad de los docentes y la gestión de la innovación.
- Obstáculos derivados del proceso inductivo: los objetivos y fines de la educación, la clasificación de los contenidos, la evaluación, el trabajo a reloj y la desconexión teoría-práctica.

- Obstáculos en el sistema educativo: la tendencia del sistema a la uniformidad, la centralización-descentralización del sistema, la falta de competitividad, el aislamiento y la escasa inversión (tanto en la actualización de los recursos humanos como materiales).
- Obstáculos en el sistema social: los valores y estructura social, la madurez del sistema y el tradicionalismo.

Por otro lado, tras un profundo análisis, Carbonell (2001) muestra una serie de factores que identifican la innovación educativa y otros que la dificultan (Tabla 2).

Tabla 2. Factores que identifican y dificultan la innovación educativa según Carbonell (2001)

Factores que identifican la innovación educativa	• Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva • Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos • Planteamiento de la innovación y el cambio dentro del contexto territorial • Clima ecológico y rituales simbólicos • Institucionalización de la innovación • La innovación, si no avanza, retrocede • Vivencia, reflexión y evaluación
Factores que dificultan la innovación educativa	• Resistencias y rutinas del profesorado • Individualismo y corporativismo interno • Pesimismo y malestar docente • Efectos perversos de las reformas • Paradojas del doble currículo • Saturación y fragmentación de la oferta pedagógica • Divorcio entre investigación universitaria y práctica escolar

Así, este autor elabora un decálogo donde se expresan requisitos y condiciones idóneas para que el profesorado pueda desarrollar de forma efectiva, real y permanente la innovación educativa. Éste es el siguiente:

- Reconocimiento social y autoestima profesional.
- Formación inicial del profesorado.

- Cuerpo único de enseñantes.
- Formación permanente.
- Autonomía para decidir algunas cosas importantes.
- El docente no está solo en el aula.
- El tiempo.
- Periodos sabáticos y reducciones de jornadas.
- Estímulos, promoción y control.
- Participación del profesorado.

4. RETROALIMENTACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE

Para desarrollar procesos de investigación es necesario poseer una serie de conocimientos adquiridos a través de la formación (García, González y Ballesteros, 2001). De esta manera, el investigador puede adquirir destrezas para indagar, descubrir, reflexionar y criticar. Además, los procesos de formación facilitan una de las etapas básicas de la investigación: la revisión bibliográfica y la contextualización en el marco teórico. De igual forma, la investigación es elemental para los procesos de formación. Según aumentan las investigaciones en educación, también crece el conocimiento científico, que debe ser transmitido desde los procesos formativos. Además, ciertas investigaciones contribuyen a comprender cómo se producen algunos de los procesos educativos, lo que conlleva poseer más conocimiento sobre los procesos formativos para poder mejorarlos.

En definitiva, la investigación y la formación son dos elementos que se retroalimentan entre sí. Pero, también, se relacionan estrechamente con la innovación educativa.

Investigar es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición con el fin de generar nuevo conocimiento que permita una mejora de la educación (Imbernón, 2007). Así, la investigación sirve para generar nuevos conocimientos que permiten cambiar la práctica educativa para mejorarla.

La innovación educativa opera sobre qué se pretende mejorar, por qué y cómo hacerlo. Entonces, el primer paso es determinar cuál es el problema, para posteriormente hallar la forma de solventarlo. En ese caso, la investigación tiene un papel relevante, especialmente desde el paradigma socio-crítico y el orientado hacia la decisión y al cambio (García y otros, 2001). Aquí cobra especial importancia la investigación-acción (Elliot, 1993) y la inves-

tigación evaluativa (Torrego, 2007). La primera destaca en este caso, fundamentalmente, por dos motivos: por un lado, porque puede investigar las prácticas innovadoras y, por otro lado, porque es una innovación en sí misma. La investigación evaluativa se centra en los procesos y resultados de los centros educativos, de los docentes, de los programas, etc., de tal modo que puede investigar y evaluar los Proyectos de Innovación Educativa, así como las prácticas educativas de los centros con el fin de mejorarlas.

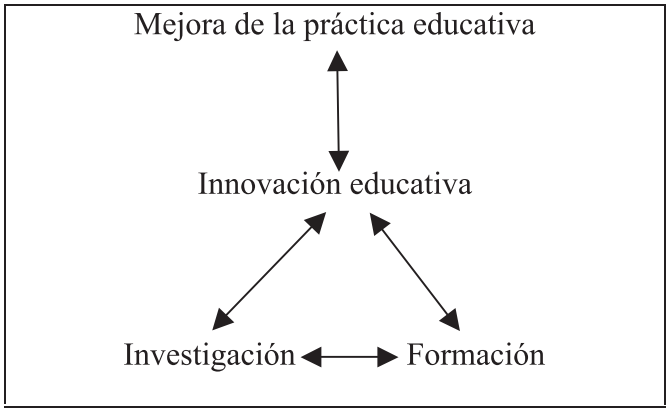
También es de suma importancia la formación para la innovación educativa. Aquélla facilita tomar decisiones sobre qué elementos mantener, cuáles transformar, qué hacer antes y después, cuáles son los aspectos prioritarios, etc. Además, como señalan Hergreaves y otros (2001), permite desarrollar la capacidad de cambiar. También, sobre la formación para la innovación, Carbonell (2001) apunta:

> La formación continua se realiza en dos planos complementarios: el individual, con la adquisición continua de un saber sólido y actualizado en las distintas áreas de conocimiento; y el colectivo, con el intercambio de ideas y experiencias y el quehacer cooperativo que promueva una cultura innovadora en los centros y una futura ciudadanía más culta, crítica y solidaria. En ambos casos la clave está en la intensidad de la reflexión, sobre la teoría y sobre la práctica. (p. 115)

Además, la investigación y la formación permiten conocer cómo otras instituciones llevan a cabo innovaciones educativas (Moreno y Barranco, 2011; Paredes y Herrán, 2009; Torre, 2002). También, permiten evaluar la situación inicial, la situación final y los procesos desarrollados (Torrego, 2007).

En resumen, el modelo teórico de retroalimentación (Figura 1) sugiere que la investigación y la formación se complementan entre sí en un mismo nivel. Seguidamente, en el próximo nivel superior, se encuentra la innovación educativa, complementando a la investigación y a la formación y siendo complementada por éstas. Finalmente, la innovación educativa conduce hasta un nivel superior, en el que se encuentra la mejora de la práctica educativa.

Figura 1. Modelo de retroalimentación



5. INNOVAR DESDE LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Si bien existen numerosas prácticas innovadoras en los centros educativos, hay algunas que se producen desde la investigación, otras desde la formación y ciertas desde ambos elementos. Es decir, se puede innovar a la vez que investiga y se desarrollan procesos de formación; no sólo investigar y formar para después innovar.

En el caso de la innovación desde la investigación destaca la investigación evaluativa. La evaluación sin investigación no es novedosa, ya que la Administración se encarga de supervisar a los centros y que éstos, en la Comisión de Coordinación Pedagógica desarrollen evaluaciones hacia la consecución de los objetivos propios de la institución educativa. Tampoco es algo innovador la investigación sin evaluación, puesto que la investigación educativa se lleva desarrollando desde siglos atrás, especialmente desde el paradigma positivista. En todo caso, sí resultan innovadores algunos tipos de investigación evaluativa, como el asesoramiento colaborativo desde la metodología de procesos.

Respecto a la innovación desde la formación sobresalen algunas experiencias de formación del profesorado llevadas dentro de la escuela como institución que aprende (Bolívar, 2000; Santos, 2000). También cabe señalar algunos procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes a través de redes y/o Internet (Colás y Pablos, 2004).

Además, existen procesos innovadores abordados tanto desde la formación como desde la investigación. Entre ellos, se puede señalar la investigación-acción (Elliot, 1993) y el asesoramiento colaborativo desde la metodología de procesos (Torrego, 2008).

La investigación-acción tiene como objetivo primordial mejorar la educación mediante el cambio, así las personas implicadas trabajan para la mejora de sus propias prácticas. También supone un proceso sistemático de aprendizaje, actuación consciente y dirigida a la práctica (Kemmis y McTaggart, citados en García y otros, 2001). La investigación-acción se presenta como una investigación innovadora, pues busca la mejora de las prácticas educativas, y se dirige hacia la innovación, lo que lleva consigo un proceso de aprendizaje y modificación conductual (Klafki, citado en García y otros, 2001). Para Elliot (1993), la investigación-acción constituye una forma alternativa (novedosa) de describir el tipo de reflexión apropiada; perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas; y, por último, integra enseñanza y desarrollo del profesorado, desarrollo del currículo y evaluación, investigación y reflexión sobre la práctica.

El modelo de Sthenhouse de investigación-acción, desarrollado posteriormente por Elliot, se centra principalmente en la figura del docente-investigador, implicando al profesorado en procesos de innovación didáctica, sobre sus propias prácticas (García y otros, 2001).

Tras este breve análisis de la investigación-acción, se puede señalar que esta metodología vincula los procesos de investigación e innovación, junto con el desarrollo y la formación profesional.

> El campo propio de trabajo viene marcado por las propuestas innovadoras en el aula o centro de trabajo de los docentes, pero además facilita sus procesos de formación en ejercicio, de modo que los profesores se sientan partícipes de la reflexión científica sobre su propia tarea educativa. (García y otros, 2001, p. 414)

También se dan otros procesos innovadores desde la formación e investigación, como el asesoramiento colaborativo desde la metodología de procesos. Como lo define Guarro (2001), esta estrategia puede considerarse como un conjunto de experiencias de innovación y formación centrada en la escuela desarrollada por la propia escuela y por asesores externos a ella. La metodología de procesos sigue una serie de fases o «procesos» cíclicos: (1) creación de condiciones, (2) revisión general de la situación, (3) clarificación y

búsqueda de soluciones, (4) planificación, (5) desarrollo y seguimiento del nuevo plan y (6) evaluación y propuesta de mejora. De esta manera, esta estrategia pretende mejorar la práctica educativa a la vez que formar las personas implicadas. Además, desde esta perspectiva, el asesoramiento colaborativo a partir de la metodología de procesos, fundamentalmente, puede considerarse innovador por: la colaboración entre instituciones, la participación de diversos sectores de la comunidad educativa, la búsqueda de la mejora en los procesos de los centros.

Por consiguiente, tanto la investigación-acción como esta última estrategia pueden considerarse simultáneamente como procesos innovadores, de investigación y de formación. Y, si bien existir otros casos, los aquí señalados pueden responder con creces a los intereses del presente texto.

6. EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN

La motivación tiene una función esencial en la mejora de la práctica educativa. Aquí la motivación se relaciona estrechamente con la innovación educativa. En ese aspecto, el papel de la motivación no sólo se centra en la del alumnado, sino también en la del profesorado (Rivas, 2000).

Existen numeroso estudios que relacionan la motivación del alumnado con beneficios en sus aprendizajes (Acosta, 1998). De esta manera, se justifica la necesidad de que el alumnado se sienta motivado en el aula. Y, para ello, existe una gran variedad de estrategias y recursos. Así, el incremento de la motivación se puede lograr a través de temáticas y contenidos centrados en los intereses del alumnado, así como por la utilización de recursos materiales interactivos y, actualmente, de soporte electrónico. También, algunas metodologías son más motivadoras que otras. Por todo ello, el docente debe ser capaz de motivar a su alumnado (motivación extrínseca) y lograr que éste se motive (motivación intrínseca). Además, por norma general lo novedoso suele resultar motivador. Por ende, el docente debe desarrollar innovaciones que incrementen la motivación del alumnado, optimicen sus aprendizajes y, en extensión, mejoren las prácticas educativas.

Por otro lado, el profesorado no sólo ha de conseguir la motivación del alumnado, sino la suya propia. Al aumentar la motivación intrínseca del profesorado, es posible que incremente su eficiencia en la práctica educativa y, por ende, los alumnos mejoran sus aprendizajes. Además, el docente tiene que tener motivación y disposición para cambiar con el fin de mejorar (innovar).

En este caso, la motivación es un elemento clave en los procesos de innovación educativa, tanto para el alumnado (con metodologías activas, lúdicas y participativas, con nuevos recursos tecnológicos interactivos…) como para el profesorado (dinámicas de formación-investigación-innovación de forma amena y motivaciones hacia el cambio y mejora de la educación).

7. CONCLUSIONES

¿Cómo mejorar la práctica educativa? Esta pregunta ha sido abordada en numerosas ocasiones y desde diversas perspectivas. Así, en este caso, la respuesta se puede hallar en la innovación educativa.

El último fin de la innovación educativa es la mejora de la práctica educativa (Carbonell, 2002; Escudero, 1988; Imbernón, 1996; Rivas, 2000). De este modo, se puede concluir que todas las innovaciones educativas están planificadas con el objetivo de buscar la calidad en educación, mejorándola.

Entonces, para mejorar la práctica educativa se puede innovar. Pero, para ello, se requiere considerar una serie de elementos. Fundamentalmente, esos elementos son: la formación y la investigación. Por un lado, la formación permite desarrollar la capacidad de cambio (Hergreaves y otros, 2001), puede promover una cultura de innovación en los centros y la adquisición de conocimientos sólidos (Carbonell, 2001), y facilita la toma de decisiones. Y, por otro lado, la investigación genera nuevos conocimientos sobre las instituciones educativas facilitando los procesos de cambio que permiten la mejora educativa (Imbernón, 2007). Así, la investigación proporciona información sobre qué innovar y cómo hacerlo, especialmente desde paradigma socio-crítico y el orientado hacia la decisión y al cambio (García y otrs, 2001), donde cobra especial importancia la investigación-acción (Elliot, 1993) y la investigación evaluativa (Torrego, 2007).

De este modo, la formación y la investigación son elementos esenciales para la innovación educativa. Pero, además de esas relaciones de tipo investigación-innovación y formación-innovación, se produce una interconexión entre estos dos elementos principales: la investigación para facilitar los procesos formativos y la formación para investigar. Por una parte, el primer enunciado sostiene que la investigación permite aumentar el conocimientos científico, que debe ser transmitido por procesos de formación, y que contribuye a comprender cómo se producen algunos procesos educativos (García y otros, 2001). Y, por la otra parte, el segundo enunciado afirma que para desarrollar procesos de investigación es necesario poseer una serie de conoci-

mientos adquiridos a través de la formación, ya que el investigador puede adquirir destrezas para indagar, descubrir, reflexionar y criticar.

De manera conjunta, la investigación y la formación permiten conocer cómo otras instituciones llevan a cabo innovaciones educativas (Moreno y Barranco, 2011; Paredes y Herrán, 2009; Torre, 2002).

También, existen prácticas de formación e investigación que son innovadoras. Éstas pueden ser experiencias de formación del profesorado llevadas dentro de la escuela como institución que aprende (Bolívar, 2000; Santos, 2000) y, también, procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes a través de redes y/o internet (Colás y Pablos, 2004). Además, cabe destacar la investigación-acción y el asesoramiento colaborativo desde la metodología de procesos como experiencias de formación e investigación innovadoras (Elliot, 2003; Guarro, 2001). Por lo tanto, parece ser que se establecen unas relaciones de retroalimentación entre la innovación, la investigación y la formación.

En síntesis, la investigación, la formación y la innovación educativa establecen relaciones mutuas de retroalimentación. La investigación y la formación se complementan entre sí en un mismo nivel. Seguidamente, en el próximo nivel superior, se encuentra la innovación educativa, complementando a la investigación y a la formación y siendo complementada por éstas. Finalmente, la innovación educativa conduce hasta un nivel superior, en el que se encuentra la mejora de la práctica educativa.

A pesar de estos elementos complementarios para la mejora de la práctica educativa, la innovación puede ser una tarea muy compleja. Entonces, para facilitar los procesos innovadores se han de considerar otros aspectos de suma importancia. Por un lado, hay que analizar los factores impulsores y las resistencias (Carbonell, 2001; Rivas, 2000; Torre, 2002), así como otras variables que influyen en la innovación (Fernández, citado en Carbajo, 1997) y algunas recomendaciones (Carbonell, 2001).

Otro elemento que influye en el éxito o fracaso de las innovaciones educativas es la motivación. En este caso, la motivación ha de ser tanto del profesorado como del alumnado (Rivas, 2000). Para ello existen metodologías, recursos y demás aspectos innovadores que, generalmente, suelen incrementar la motivación (Acosta, 1998). Pero la innovación que genera motivación no se produce sola, sino que se ha de estar motivado hacia el cambio.

En conclusión, la respuesta a la pregunta inicial es la innovación educativa, ya que su objetivo final es la mejora de la práctica educativa. Pero, al mismo tiempo, los procesos de innovación educativa requieren de otros elementos, tales como la formación, la innovación y la motivación.

REFERENCIAS

Acosta, M. (Coord.) (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Cabero, J. (2007). Las Nuevas Tecnologías en la sociedad de la información. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, pp. 1-19. Madrid: McGraw-Hill.

Carbajo, M. Á. (1997). Formación del profesorado para la innovación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1*(0), pp. 1-4.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.), *La innovación educativa*, pp. 11-27. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.

Colás, P. y Pablos, J. de (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 5*(11), pp. 1-14.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, pp. 84-99. Madrid: Narcea Ediciones.

García, J. L., González, M. Á. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación* (Tomo I). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde le práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, pp. 203-226. Barcelona: Graó.

Hergreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de los materiales y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires: Magisterio.

Imbrenón, F. (Coord.) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación*. *Reflexión y experiencias de investigación educativa* (3ª edición). Barcelona: Graó.

Moreno, J. y Barranco, E. (Coords.) (2011). *Innovación y práctica educativa: experiencias con buenos resultados*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes.

Paredes, J. y Herrán, A. de la (Coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.

Santos, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

TORRE, S. de la (Coord.) (2002). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Barcelona: Cisspraxis.

TORREGO, J. C. (2007). Clarificación y análisis crítico del uso de la evaluación de centros. En E. Sebastián y M. Martín (Coord.), *Educación y sociedad global: demandas y aportaciones*, pp. 173-182. Madrid: Universidad de Alcalá.

BLOQUE 2:
INNOVACIÓN DOCENTE Y TIC

Analítica del aprendizaje para indagar en el uso de e-porftolios en la enseñanza universitaria

Learning Analytics to investigate the use of e-portfolio in higher education

Ana Rodríguez Groba
Universidad de Santiago de Compostela, ana.groba@usc.es
Adriana Gewerc Barujel
Universidad de Santiago de Compostela, adriana.gewerc@usc.es

Resumen:

En la Universidad del siglo XXI, las nuevas tecnologías han adquirido un papel protagonista. Esto ha traído cambios en los medios y recursos que los docentes utilizan con sus alumnos, que han transformado tanto la enseñanza presencial, como la no presencial. Las plataformas educativas y los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) se han convertido en herramientas imprescindibles, sin embargo, no se aprovechan todas las potencialidades que estos ofrecen.

En estas páginas se presenta una nueva línea de investigación, el Learning Analytics (Analítica del Aprendizaje). Esta disciplina busca indagar a través de las grandes cantidades de datos digitales que las plataformas acumulan, observando los procesos que los alumnos desarrollan intentando llevar a cabo mejoras.

Se pretende realizar un estudio de caso en la Red Social Stellae (Entorno Personal de Aprendizaje) analizando algunos elementos que nos permitan poner de relieve aquello que hay detrás de lo que el alumno presenta como resultados finales cuando construye un portafolios identificando en este caso, la relación existente entre elementos del aprendizaje autorregulado y los procesos de aprendizaje llevados a cabo por el alumno en la red social.

Palabras clave: Aprendizaje Autorregulado, Learning Analytics, Redes sociales.

Abstract:

At the University of XXI century, new technologies have a fundamental role. This has brought changes in the means and resources which teachers use with their students, they has transformed face-to-face classroom and virtual classes. Educational platforms and Personal Learning Environments (PLE) have become indispensable tools; however, all the potentialities which they offer are not used (often).

On these pages, we present a new line of research, Learning Analytics. This discipline delve through large amounts of digital data which are accumulated by platforms. It aims to observe the processes that students develop in order to make improvements.

We present a case study of Stellae Social Network (Personal Learning Environment). We analyze some elements which allow us to know the process of the student when they build a portfolio. In this case, we identified the relationship between self-regulated learning and the learning processes, which develop in the social network.

Key words: Learning Analytics, Self-Regulated Learning, Social Networks.

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han instalado en nuestra sociedad de tal forma que apenas quedan esferas de la vida que permanezcan alejadas de su influencia. En este sentido, el campo de la educación tiene el reto de encontrar nuevos enfoques de aprendizaje que permitan motivar a los estudiantes a utilizar sus habilidades para enfrentarse a la constante exposición de información a la que se ven sometidos en una sociedad que muchos han denominado «del conocimiento» (Drucker,1993).

La universidad, como institución educativa con siglos de presencia, ha ido adaptándose a las necesidades de las personas que forman la sociedad de cada tiempo (Duart, 2005, p.1). En este contexto, debemos ser conscientes de uno de los grandes retos con que se enfrenta la universidad del futuro, «no es sólo el de formar a la ciudadanía y hacerlo además de forma competente; sino también hacerlo para un modelo de sociedad caracterizado por el aprendizaje permanente del individuo; es decir, el aprendizaje a lo largo de su vida». (Cabero, 2005, p.80).

Surgen así nuevas vías para capacitar al alumno. Aquello que parecía imposible hace un tiempo, es hoy una realidad a la que hay que saber sacar provecho: el mundo virtual, «el donde y cuando quiero». Con este nuevo panorama, la difícil tarea de enseñar ya no es algo que se haga sólo dentro de las aulas como espacios físicos, sino que también se adentra en el mundo de lo virtual.

En general, hay escaso conocimiento sobre cómo proceden los alumnos cuando se enfrentan a las tareas académicas. Pero esto es más acuciante si cabe cuando utilizan entornos abiertos, colaborativos y orientados a las redes sociales, como los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Personal Learning Environments-PLEs), ya que promueven las interacciones entre los alumnos y la búsqueda de información relacionada o complementaria al objeto de estudio. Para desenterrar el camino seguido por el alumno en estos espacios se parte de una nueva corriente de investigación que trabaja sobre los espacios virtuales: Learning Analytics (La Analítica del Aprendizaje).

2. APRENDER EN UNA NUEVA SOCIEDAD: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Las universidades, como espacios de construcción del conocimiento, deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio (UNESCO, 1998), creando nuevas habilidades que permitan a los estudiantes analizar e interpretar el mundo que les rodea.

Aprender a sobrevivir en medio de una avalancha aplastante de información y extraer aquella que es realmente útil y válida, requiere crear y también desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas (UNESCO, 2005:20).

La universidad debe involucrarse más en los procesos sociales, económicos y culturales, pero conservando las características que la distinguen en tanto que academia (Tünnermann y de Souza, 2003). Si las tecnologías son utilizadas en situaciones cotidianas en la sociedad en la que nos encontramos, es importante que éstas pasen a formar parte de la Educación Superior, pues nos permiten además, llevar a cabo procesos de aprendizaje mucho más personalizados y flexibles, entre otras posibilidades.

Para ello, se proponen nuevo marcos teóricos como el «conectivismo» (Siemens, 2004 y Downes, 2005), que busca ajustarse a la era digital. Ya no es posible atender a la enseñanza en nuevas realidades como los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) con teorías estancadas. El conectivismo se basa en que el aprendizaje puede residir fuera de nosotros (en una organización o en una base de datos) y que es importante conectar conjuntos de información especializada. Las conexiones nos permiten aprender más, por lo que tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

3. REDES SOCIALES COMO ESPACIOS

Siguiendo las líneas del conectivismo, las redes sociales parecen tener un papel fundamental pues se basan en la idea de conocer e interactuar con los demás. Ofrece a la gente el poder de compartir, hacer el mundo más abierto y conectado. Los foros, los chat, proporcionan oportunidades para el intercambio de opiniones, aumentan las posibilidades de aprovechar otras propuestas, etc.

Otros autores como Ortega y Gacitúa (2008, p.19) hacen también hincapié en las posibilidades educativas de las redes sociales cuando señalan:

> *«han facilitado la creación natural de una inteligencia colectiva […], un aprendizaje continuo fruto de la colaboración y la cooperación. Sistemas que son independientes, personalizados y, a la vez, tremendamente diversos».*

Esta diversificación, dificulta que el docente pueda conocer qué sucede en este espacio y qué realiza cada alumno en el contexto tanto grupal como individual y los procesos que llevaron a los estudiantes a la consecución de las actividades. En general, se vuelve complejo reconocer el tipo de estrategias que el alumnado ha utilizado, las interacciones con otros educadores y con otros estudiantes, etc., teniendo como consecuencia que el profesorado sólo puede ver los resultados que se le presentan y a los que se les permite acceder.

Este problema es aún mayor cuando las actividades se proponen en Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (que se enmarcan en una red social) que suponen, un entramado que la persona crea a partir de la red de herramientas que utiliza para la adquisición de conocimiento (Martínez y Torres, 2013, p. 46-47). La idea de estos espacios es potenciar el marco de aprendizaje que desarrolla el alumnado por sí mismo en su proceso, que puede ser el que le ofrece la institución y/o, que esté aumentado por el que el propio estudiante va creando al utilizar otras herramientas sociales (Castañeda y Sánchez, 2009, p. 178).

4. NUEVAS ESTRATEGIAS: LEARNING ANALYTICS

Una nueva corriente de investigación, la Analítica del Aprendizaje, presenta una serie de herramientas que permiten enfrentarnos a un análisis de lo que ocurre en esos procesos de los que venimos hablando, procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en los espacios virtuales.

El Learning Analytics tal y como fue definido en el 2011 en la Conferencia Internacional «Learning Analytics and Knowledge» consiste en «la medición,

recopilación, análisis y presentación de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el objetivo de entender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce» es «una tecnología para observar» (Johnson, Adams y Cummins, 2012, p.6).

Indagar desde la Analítica del Aprendizaje supone profundizar en los comportamientos reales de estudiantes y la identificación de vínculos potenciales. Si se analiza triangulando datos, se puede llegar entonces a un análisis mucho más rico y más profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se busca que salgan a la luz datos que surjan de una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo y cuyos resultados del análisis se notifiquen mediante una combinación de visualizaciones (Brown, 2011).

En esta investigación combinaremos esos datos cuantitativos de LA, con datos cualitativos acerca de un elemento fundamental en la enseñanza hoy en día, el aprendizaje autorregulado, señalado desde el Espacio Europeo de Educación Superior como habilidad fundamental para el mundo en el que vivimos.

5. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO. LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE

El aprendizaje autorregulado se define como «un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos» (Pintrich, 2000, p.459). Se trata de procesos que el alumnado pone en marcha a la hora de aprender, sin embargo, depende en gran parte de la propuesta de enseñanza, cuanto menos estructurada, más estrategias se ponen en marcha (Järvelä, y Järvenoja, 2011). En este sentido, las propuestas que parten de un PLE, ayudan a promover la adquisición de estas habilidades.

En el marco teórico elaborado por Pintrich (2000; 2004; Pintrich y De Groot, 1990) a la cognición y la motivación, se suman el comportamiento y el contexto que rodea al individuo, constituyendo así, las cuatro áreas que son controladas en todo proceso regulatorio (Pintrich, 2000; 2004).

La motivación es uno de los factores decisivos en el éxito del aprendizaje, y motivo del fracaso y el abandono[1] en la formación on-line: «La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento acadé-

[1] El fracaso, el abandono y la falta de motivación en la formación on-line son trabajadas en las páginas 28 y 29 de este documento.

mico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante» (Mas y Medina, 2007, p.17). Por su importancia dentro de la enseñanza y el aprendizaje, nos planteamos su análisis en un contexto como es una red social.

Dentro de la motivación y en base a Pintrich (1998) se encontrarían: los componentes de expectativas, creencias positivas o negativas que se posean sobre la capacidad personal para realizar una tarea; los componentes de valor, representan la importancia que cada persona otorga a las actividades académicas y se vinculan con la orientación hacia las metas y el valor de la tarea y los componentes afectivos, que corresponde los sentimientos y afectos que se tienen sobre sí mismo y sobre las actividades a realizar y los sentimientos de autoeficacia que posee la persona (Pintrich, 1998).

6. METODOLOGÍA:

Se pretende comprender una realidad, la motivación en un espacio virtual de la Universidad de Santiago de Compostela y para ello se parte de una metodología cualitativa, puesto que se busca estudiar la realidad, en su contexto natural, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.32).

6.1. El método

Partiendo de esta perspectiva investigadora, utilizaremos el estudio de casos, para llegar a la particularidad y a la complejidad de un caso singular, pudiendo comprender su actividad en circunstancias concretas; pues se busca la comprensión de la realidad objeto de estudio (Stake, 2005, p.11).

6.2. Objeto de estudio: Red Social Stellae

El objeto de estudio en este trabajo es una plataforma de Servicios de Red Social Académica[2], creada en el marco del grupo de investigación Stellae. Se trata de una red utilizada por dos profesoras[3] integrantes del grupo en diferentes

---

[2] Se puede acceder a la Red Social Stellae en las materias cursadas durante el curso 2012-2013 a través del siguiente enlace http://stellae.usc.es/red

[3] Las dos profesoras son titulares en la Universidad de Santiago de Compostela: Dra. Lourdes Montero Mesa y Dra. Adriana Gewerc Barujel.

materias en las titulaciones de la facultad de Ciencias de la Educación (concretamente Pedagogía y Psicopedagogía) de la Universidad de Santiago. Esta plataforma se utiliza para reforzar, apoyar, indagar y completar de forma virtual aspectos trabajados de forma presencial en el aula. La modalidad de enseñanza que llevan a cabo es B-learning, con clases presenciales semanales en las que se ponen en juego diferentes temáticas. Se trabaja también en pequeños grupos.

Los alumnos van definiendo un e-portfolio, «un instrumento que tiene como objetivo la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas (educativas, profesionales o civiles»») (Barberá, 2005). En este caso, es digital y está elaborado a partir de herramientas tecnológicas. Se busca así compartir miradas, aprovechando las oportunidades que nos ofrece un grupo-clase y un contexto como la red social.

Este espacio de construcción virtual se apoya en el ELGG (http://www.elgg.org), una plataforma de Servicios de red social de código abierto que proporciona widgets[4] útiles, tales como subir y compartir archivos, blogs, marcadores sociales, páginas personalizadas y actualizaciones de estado. Es también posible la creación de grupos con acceso privado o público, lo que facilita a los usuarios con intereses comunes la colaboración y la posibilidad de compartir contenidos. Los usuarios pueden convertir a otros en «amigos», siendo necesario que la opción se repita para que dos usuarios sean amigos entre sí. El vínculo de amigos permite seguir así las últimas novedades que esta persona ha agregado al espacio creando así una red de vínculos en base a los intereses y necesidades personales. Además, cuando un usuario añade un contenido en la plataforma tiene distintas posibilidades: hacer el contenido privado, compartirlo con sus amigos o hacerlo público.

6.3. Recolección y análisis de datos

La investigación se ha centrado en dar respuesta a si «*podría existir relación entre la densidad de las interacciones y la motivación del alumnado y si la conciencia sobre la dimensión social de la red tiene alguna relación con*

[4] Un *widget* es una pequeña aplicación o programa, usualmente presentado en archivos o ficheros pequeños que son ejecutados por un motor de widgets o Widget Engine. Entre sus objetivos están dar fácil acceso a funciones frecuentemente usadas y proveer de nformación visual.

la motivación del alumno». Esta cuestión se desarrolla a lo largo de **dos fases o etapas de indagación** complementarias.

Una, de carácter **cuantitativo** que nos permite la muestra y la segunda un análisis **cualitativo** que nos permita atender a otros indicadores.

La primera nos permite seleccionar la muestra en base a una serie de criterios que especificamos. En esta etapa, buscamos indagar sobre las interacciones que se dan en el marco del grupo clase en el entorno virtual, profundizando mediante herramientas de Learning Analytics.

La recogida de información se realizará con un software para el análisis de redes sociales (Software Network Analysis-SNA). En este trabajo nos centraremos en la densidad de la red que muestra la proporción de vínculos entre los nodos del grafo en relación al total de vínculos posibles.

La creación de estos gráficos nos permite visualizar la posición de los sujetos en el conjunto de interrelaciones y de este modo posibilita seleccionar a través de un muestreo discrecional[5] a dos sujetos-alumnos que se encuentren en distintas posiciones en los gráficos: una persona cuyo nodo se encuentra en puntos céntricos por lo que posee un amplio círculo de amistades en la red y de comentarios; y otra persona, que está en los márgenes del grafo, lejos de la centralidad de las interacciones y que por lo tanto posee un número menor de amistades y una menor interrelación con las mismas (en base al número de comentarios).

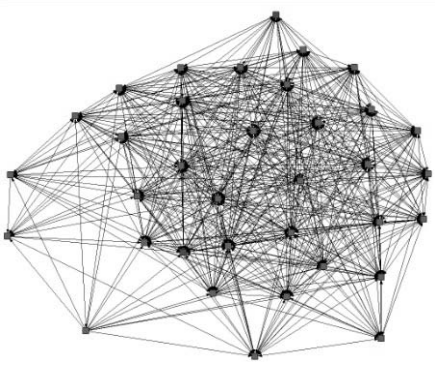
Tras el uso del programa se obtuvieron sociogramas (Figura 1 y 2) que plasman las relaciones en diferentes momentos del curso en la materia Tecnología Educativa» (3º curso, 1º semestre) que utilizaba la Red Social Stellae como e-portfolio durante el curso 2012-2013.

---

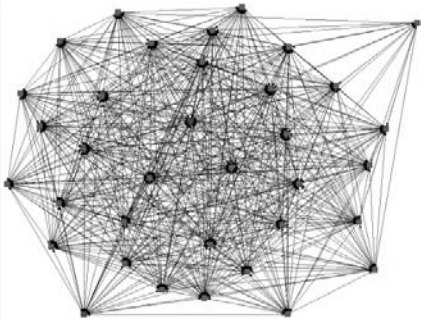
[5] El «muestreo discrecional» esa aquel donde es el los elementos son elegidos en base al criterio del investigador sobre lo que él cree que pueden aportar al estudio.

Figura 1 Y 2.
Fuente: Elaboración propia

Tecnología Educativa
SEMANA 7



Tecnología Educativa
SEMANA 14



Partiendo de los criterios señalados se seleccionan de forma intencional a dos personas que cumplen la condición estipulada (posición en el mapa): X1 Y X2 (figura 1 y 2).

X1 es uno de los estudiantes que se encuentra dentro del gran grupo que se puede apreciar en los ejes centrales en ambos mapas (dentro del 65,7%) (Figura 3).

X2 se encuentra en los márgenes del grafo (dentro del 34,3%) en ambas (Figura 3).

Figura 3

RELACIONES DE AMISTAD		
ALUMNO	**AMIGOS DE ÉL/ELLA**	**SUS AMIGOS**
X1	35	28
X2	26	25

Pretendemos, partiendo de esta selección, dar respuesta a lo que correspondería con la **segunda fase** de este trabajo *¿Podría existir relación entre*

la densidad de las interacciones y la motivación del alumnado? ¿Hay relación entre la motivación y la conciencia del alumno sobre la dimensión social?

En esta segunda parte de análisis nos basamos en un análisis cualitativo, indagando en la plataforma y el uso que hacen estos dos alumnos. Aunque dentro del espacio personal de cada estudiante podemos encontrarnos archivos, blogs, páginas, favoritos y tweets, tal y como se les plantea a los estudiantes en la evaluación de las materias, <<las páginas>> son utilizadas como actividad final que reúne y sensación de conjunto a las diferentes tareas realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que tuvo lugar tanto en el aula como en la plataforma virtual. Por ello se examinaron las «páginas» indicando aquellas alusiones que hacen referencia a la motivación, analizando el discurso en sus distintos momentos y utilizando las categorías establecidas por Pintrich (1998 en Torre 2007, p.134)

Además se recogieron aquellos fragmentos que hacían referencia a la dimensión social de la red, a las posibilidades de interacción, de difusión y de relación con los compañeros u otras personas.

7. RESULTADOS

Los resultados de análisis entre los dos sujetos exponen que X1 muestra más alusiones a los componentes que Pintrich (1998) señaló como partes fundamentales de la motivación que el alumno X2.

En el **primero de los casos (X1)** podríamos hablar de un estudiante reflexivo, preocupado, intrigado por la nueva herramienta, que explora y busca nuevas formas de trabajar que anteriormente no había conocido. Hace uso de las herramientas que se le facilitan en la red, complementa la información con otras fuentes (entre ellas, los compañeros) y narra dificultades y fortalezas de su trabajo en la materia con este nuevo medio. Las reflexiones sobre sus capacidades van variando y aunque es consciente de que podría mejorar, va dejando constancia de sus destrezas a través de su discurso.

Podríamos elaborar una hipótesis interpretativa de que la motivación es intrínseca pues no se buscan (únicamente) incentivos externos, ya que el incentivo es inherente a la propia actividad (Más y Medina, 2007:18), algo que podría vislumbrarse en este caso, ya que va más allá del cumplimiento de los aspectos que se evalúan y que se utilizan como criterios, el alumno utiliza, reflexiona, opina, valora y siente, alejado de la rúbrica propuesta.

Por el contrario **X2** parece un estudiante poco motivado, que realiza su e-portfolio por requisitos de la evaluación. Son pocas las ideas o aspectos que redacta de forma escrita sobre lo que correspondería con los elementos de la motivación que hemos señalado, sin embargo, los que se pueden detectar carecen de una argumentación que dé veracidad a muchas de las afirmaciones que se hacen en relación a las valoraciones.

La motivación podría ser desde este punto de vista, extrínseca, aquella motivación que viene elicitada por una recompensa manifiesta independiente de la tarea en sí (Más y Medina, 2007, p.17), incentivando a que el alumno sólo recurriese a realizar aquellos criterios que forman parte de la plantilla evaluativa, para obtener una buena cualificación, de ahí que no existiesen un vínculo a lo social de la red, que no se trabajasen de forma profunda los blogs, etc.

El análisis en lo que se refiere a la consciencia de la dimensión social de la red (X1), describe con frecuencia las posibilidades de comunicar, compartir e intercambiar opiniones con otros compañeros de la red. Se pueden ver en su espacio muestras de esa retroalimentación cuando menciona a otros compañeros/as trabajando sobre temas ya tratados por algunos de ellos. Además, busca su atención utilizando, como él mismo dice, recursos variados y motivadores. Por el contrario la dimensión social de la plataforma parece pasar inadvertida para X2, que apenas menciona nada de otros estudiantes y que ignora la posibilidad de interaccionar con otros alumnos, o al menos no la hace explícita de forma directa. De hecho podría entenderse que X2 entiende la plataforma de manera individual, tal y como describe en uno de los párrafos.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha intentado resaltar el valor de una nueva corriente de investigación, la Analítica del Aprendizaje, que busca cuestionarse y dar respuesta a múltiples aspectos que hasta ahora, bien no se habían pensado o no se tenían las herramientas o estrategias necesarias para ponerlo en marcha.

Los nuevos espacios virtuales, utilizados en el ámbito académico cada vez con más frecuencia, son lugares de formación con potenciales en muchos casos desaprovechados. Los datos que hay detrás nos permiten su aprovechamiento, descubriendo muchos aspectos que nos dan pistas sobre el alumno y el grupo-clase, huellas que nos permiten poner en marcha estrategias para la mejora.

Partiendo de una metodología cualitativa que utiliza instrumentos con enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, se ha empleado el estudio de casos para poner en marcha el análisis que buscaba indagar dentro del propio contexto de nuestra universidad, en los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) que cada alumno construye en la materia seleccionada dentro de la Red Social Stellae.

Tras los resultados podrían plantearse distintas hipótesis: cuando una persona le da más importancia y tiene en cuenta la dimensión social dentro de una red como Stellae, la situación de saber que puede compartir, debatir, difundir, etc., permite una mayor motivación.

Existe también otra hipótesis que se desprende de los datos extraídos, y es que el propio alumno posee ya una mayor motivación (nos referimos a X1 frente a X2) a la hora de enfrentarse al aprendizaje y que esta motivación le empuja a compartir más, a relacionarse con otros compañeros en la plataforma, a indagar en espacios de amigos o personas del grupo clase, etc. Lo cierto es que en los casos analizados (siendo conscientes de que no se puede generalizar) la motivación y la centralidad en el sociograma van en el mismo sentido.

Es difícil relacionar lo cuantitativo con lo cualitativo, en este caso, integrar estrategias del Learning Analytics con un análisis cualitativo de los espacios virtuales no fue tarea fácil por lo novedoso de esta línea de trabajo cuyas investigaciones comienzan a florecer hoy en día y cuyos informes van saliendo poco a poco a la luz. Sin embargo, consideramos muy valiosas las aportaciones que se pueden hacer desde esta disciplina y la necesidad de seguir explorando nuevos recursos en la enseñanza, como es el uso de redes sociales y la realización de e-portfolios.

REFERENCIAS

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. *Educere,* 9 (31). Recuperado el 15 octubre 2014 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131491020050004000010&script=sci_arttext

Brown, M. (2011). Learning Analytics: The Coming Third Wave. *Revista Educause,* 46 (2). Recuperado el 30 de Octubre del 2014: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELIB1101.pdf

Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de Educación Superior,* 135 (3). Recuperado el 23 de Octubre del 2014: http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca57.pdf

Castañeda, L. y Sánchez, Mª M. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 35, 175-191.

Downes, S. (2005, October). *E-learning 2.0. eLearn Magazine*. Recuperado el 22 de Octubre del 2014: http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1

Duart, J. (2005). Integrar las TIC en la universidad. *Revista Universidad y Sociedad del conocimiento,* 1 (2). Recuperado el 22 de Octubre del 2014: http://www.uoc.edu/rusc/2/1/editorial.html

Drucker, P. F., & Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Routledge.

Järvelä, S. & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning in collaborative learning groups. *Teachers College Records*, 113,2, 350-374.

Johnson, L., Adams, S. y Cummins, M. (2012). *Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria 2012.* The New Media Consortium. Recuperado el 20 de Octubre del 2014: http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf

Martínez, A. y Torres, L. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (ple). Del cómo enseñar al cómo aprender. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 1 (2), 41-62.

Mas, C. y Medina, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología,* 1 (23), 17-24.

Ortega, S. y Gacitúa, J. C. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2 (5), 17-25.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). UK: Academic Press.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

Pintrich, P. Y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* Recuperado el 23 de Octubre del 2014: http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf

Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata. (Colección: Manuales).

Tunnermann, C. y De Souza, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.* Comité científico Regional para América Latina Y el Caribe del Foro de la UNESCO Paris. Recuperado el 19 de Octubre del 2014: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, Francia– Recuperado el 19 de Septiembre del 2014: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf

Aprendizaje significativo con la herramienta Diigo

Meaningful Learning with Diigo Tool

Francisco José Santos Caamaño
Universidade de A Coruña, f.santosc@udc.es

Resumen:

Exponemos en estas páginas los resultados de un trabajo de investigación-acción que se ha diseñado con el propósito de facilitar al alumnado la creación de documentos web que reflejasen la adquisición de un aprendizaje significativo en conceptos clave de una de las materias de su *currículum* formativo. Para ello se utilizó un diseño tecno-pedagógico centrado en un entorno cooperativo en el que se emplearon diversas aplicaciones de la web 2.0, principalmente Diigo, por sus funcionalidades para el etiquetado, análisis y síntesis de contenidos. El estudio tuvo lugar a lo largo del primer semestre del curso 2012-13 en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Oleiros (A Coruña), en concreto en la asignatura Griego I de Bachillerato, en la que el profesor utilizó con los estudiantes una modalidad de trabajo de investigación híbrido en la que se empleó, entre otras, la herramienta Diigo para clasificación y etiquetado sobre diversas manifestaciones del teatro clásico griego. Los resultados de la experiencia parecen mostrar que los alumnos pueden obtener provecho de herramientas de la web social como Diigo para efectuar autónomamente trabajos de investigación escolar en red, de manera que enuncien en forma de etiquetas sociales los conceptos más relevantes de un tema, puedan construir con estos un mapa conceptual representativo de la estructura de dicho tema y, finalmente, elaborar un documento web original que manifieste el conocimiento alcanzado. Además, un ambiente de trabajo cooperativo facilita la realización de estas tareas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo, Diigo, etiquetado social.

Abstract:

In the following pages, we are going to examine the results of an action-research investigation that was designed to facilitate students the creation of web documents

that reflect a meaningful learning on key concepts in a specific subject in their curricula. For this, a techno-pedagogical design centered in a cooperative environment was used, in which various applications of Web 2.0 were deployed, primarily Diigo, for its functionality for tagging, analysis and synthesis of content. The study took place during the first half of the year 2012-13 in a secondary school of Oleiros (A Coruña), specifically in Greek I baccalaureate course, where the teacher employed with students a form of hybrid research task, in which was used, among others, Diigo tool for classifying and tagging various manifestations of ancient Greek theater. The results of the experience seem to show that students can get advantage from the social web tools as Diigo to perform web research tasks autonomously by using social tagging, outlining the most relevant concepts of a topic, building a conceptual map that represents its structure, and eventually developing an original web document expressing the knowledge gained. In addition, a cooperative work environment facilitates those tasks.

Key words: cooperative learning, Diigo, meaningful learning, social tagging.

1. INTRODUCCIÓN

Diigo nace en el año 2006 como una web de marcado social –al estilo de la pionera Delicious–, y va evolucionando al instrumentar paulatinamente nuevas funcionalidades. La amalgama de herramientas que encierra Diigo, y que recoge su propio nombre, acrónimo de *Digest of Internet Information, Groups and Otherstuff*, hace que su definición no se encuadre en un término de significado unívoco. Para nosotros, Diigo se define como una herramienta web de investigación, individual y colaborativa, que facilita la comunicación e interacción de usuarios y conocimiento. En su propia web se considera a Diigo como una red de información social (Social Information Network, sf), cuya marca distintiva, frente a otras redes sociales, es el papel de núcleo central que juega el conocimiento o información.

La definición anterior no destaca, sin embargo, un aspecto que consideramos muy importante para nuestro nivel de estudio: su capacidad para mimetizar (Manolovitz, sf.) en la virtualidad ciertas prácticas comunes del aprendizaje escolar. Actividades tradicionales y frecuentes como destacar fragmentos de textos relevantes, localizar frases y palabras clave, o resumir y valorar contenidos, promueven una lectura atenta, reflexiva y crítica en el alumno y pueden llevarse a cabo ahora en Diigo sobre ítems web. Incluso dinámicas de cooperación comparables a la búsqueda en común de recursos en la biblioteca escolar y la realización de trabajos en grupo tienen su contrapartida en Diigo.

En nuestra perspectiva, la práctica escolar conlleva un espacio temporal de desarrollo de una relación dinámica entre alumno, profesor y contenido (Coll, Mauri y Onrubia, 2008), determinada a su vez por una estrategia pedagógica que en nuestro caso sigue la llamada teoría del aprendizaje significativo, que puede realizarse eventualmente mediante actividades cooperativas. Se hace necesario, por tanto, revisar las herramientas de Diigo en la medida en que influyen en el diseño y la práctica tecno-pedagógica de nuestro espacio de aprendizaje real, subrayando sus capacidades teóricas, pero sin llevar a cabo un análisis detallado y profundo del funcionamiento de cada una de ellas en la medida en que no vayan a aplicarse ni al diseño ni a la praxis de nuestra experiencia.

Entre las funciones primordiales de Diigo se encuentra el marcado de ítems en línea: el usuario puede almacenar en la nube enlaces a recursos que le interesen. Éstos se listan de forma pública o privada, según se desee, pudiendo acceder a ellos mediante criterios de búsqueda variados (por etiqueta, contenido, usuario, grupo, etc.). Pueden ser compartidos con otros usuarios, grupos o comunidades de interés.

En la función de etiquetado, las etiquetas se inscriben en una caja de texto que se nos muestra cuando seguimos el procedimiento normal de marcado. Las etiquetas añaden información al objeto etiquetado (Berendt y Hanser, 2007), y en el caso de Diigo al objeto marcado en la biblioteca personal (My Library). En Diigo la *folksonomía* añadida al objeto es susceptible de ser relacionada de múltiples formas y conlleva un buen número de funciones útiles para el aprendizaje. Entre otras destacamos, por ejemplo, la creación y participación de listas de objetos agrupadas según los criterios que se consideren oportunos, la formulación de diccionarios de etiquetas que constituyen por sí mismos un modo de aprender el vocabulario de la disciplina científica correspondiente, la localización fácil de objetos según criterios lógicos de búsqueda y la creación de documentos (*tagsclouds* y *slideshows*) que facilitan la visualización y el análisis de las etiquetas empleadas.

El entorno de Diigo llega a ser un espacio personal de aprendizaje, que integra herramientas que facilitan el recorrido del aprendiz desde los órdenes más elementales hasta los más elevados según la taxonomía de Bloom (Churches, 2008), desde el simple análisis de la información hasta la creación de otra nueva, pasando por la evaluación y los aspectos metacognitivos.

Además del marcado de ítems y el etiquetado, Diigo nos va a proporcionar las herramientas necesarias para el subrayado de contenido web y la realización de síntesis de contenido. Aún sin entrar en un estudio detallado de éstas, que veremos en su utilización práctica más adelante, es fácil observar el amplio campo de actuación para un aprendizaje significativo.

Por su funcionalidad teórica (Kim, 2011), las etiquetas sociales no están lejos de los conceptos (Moreira, 2010). Desde el punto de vista práctico, las hemos visto funcionar a través de Diigo en actividades de investigación escolar, aunque centradas únicamente en su capacidad de referencia (enlazado) a las web marcadas. Nosotros hemos intentado conjugar ambas perspectivas, la teórica y la práctica, y vehicular las etiquetas como forma de expresión de conceptos, para contribuir con ello a la construcción de un entorno de aprendizaje significativo, que pretende un cambio conceptual no arbitrario en el modelo mental, a través de un aprendizaje activo, constructivo, colaborativo, etc. (Moreira, 1997; Jonassen 2006). Este entorno se materializa, en nuestro caso concreto, en forma de tareas escolares de investigación en web.

Por tanto, la pregunta que ha guiado nuestra investigación, inserta en el contexto de una estimada necesidad de cambio en la praxis escolar, se expresa del siguiente modo: ¿De qué forma el empleo del etiquetado social contribuye a la mejora de las investigaciones escolares en web?

Hemos plasmado las ideas anteriores en la práctica tecno-pedagógica real para lograr nuestro objetivo primordial, consistente en la puesta en práctica de un procedimiento de realización de trabajos escolares en web que promueva el aprendizaje significativo a través de las herramientas para el análisis, síntesis y expresión de conceptos que ofrece Diigo.

Más específicamente, hemos valorado el desempeño de Diigo en este procedimiento, en función de las ventajas e inconvenientes que nos ha presentado. A continuación, nos hemos situado en un ambiente de trabajo cooperativo, como medio idóneo para el desarrollo del aprendizaje significativo. La aparición de interacciones en los grupos que manifestaban las cinco dimensiones del trabajo cooperativo, sirvió para evidenciar su imbricación en el proceso. Finalmente, hemos facilitado a los alumnos un método apropiado para la creación de documentos en web originales. Esto representa el colofón final de todo el procedimiento, en cuanto que sitúa al alumno en el considerado orden taxonómico más alto del aprendizaje: la creación propia y autónoma.

2. METODOLOGÍA

Hemos llevado a cabo nuestra intervención de acuerdo con un procedimiento de investigación-acción participativo, por cual el investigador efectúa un cambio en el medio social donde se desarrolla la investigación, con la participación de los propios sujetos de estudio. Se trata de una modalidad de

investigación cualitativa, pero con una mayor exigencia de un diseño fiable, ya que hay que limitar en lo posible el sesgo de un investigador que no observa como *outsider* el curso de la acción, sino que está implicado e interesado en ella. Por ello, se ha diseñado una cuidadosa triangulación de datos que permitiese cotejar las diferentes perspectivas de los participantes con los documentos producidos durante el proceso. Éstos fueron, en concreto: las observaciones directas del profesor, a lo largo de todo el tiempo de investigación y sobre los aspectos significativos del trabajo individual y grupal; las entrevistas individuales y en grupo de los participantes, y los documentos generados a lo largo de la investigación (los subrayados, resúmenes y etiquetado en Diigo); los mapas conceptuales y las presentaciones web, ambos de origen cooperativo.

Con las salvedades emanadas de las características de la investigación-acción, muy dependiente del marco concreto en que se lleva a cabo (Stringer, 2007), los resultados son, en nuestra opinión, transferibles a otros contextos dentro del ámbito de la enseñanza del Bachillerato y sobre contenidos expositivos, especialmente cuando la investigación se desarrolla dentro del marco curricular, se dispone de infraestructura tecnológica suficiente y se da una fuerte motivación y formación de los participantes en el uso de las TIC.

La investigación se desarrolló en la asignatura de *Lengua Griega I*, impartida en primero de Bachillerato. El grupo de investigación contaba con nueve miembros (ocho chicas y un chico) de entre 16 y 17 años. El pequeño número de participantes y el interés mostrado por todos hizo que buscásemos desde un principio la creación de una comunidad participativa, donde sus miembros se sientan agentes de una investigación de calidad, de forma que se lleve a cabo en un ambiente de consenso y responsabilidad, buscando un producto fiable y válido.

3. IMPLEMENTACIÓN

Es fundamental que en una labor de preparación previa de la infraestructura TIC el profesor facilite las herramientas necesarias para el desarrollo del proceso, a fin de evitar problemas que compliquen o demoren el trabajo de los alumnos. En este momento, el profesor crea las cuentas de correo *Gmail* para cada uno de los alumnos y las plantillas de los documentos de presentación compartidos para cada grupo en *Google Drive*. Crea también un grupo de trabajo en *Diigo*, registrando e incorporando a los alumnos y, finalmente, registra a los alumnos en *Mindmeister* para la construcción de los mapas con-

ceptuales individuales y genera un mapa general compartido con los alumnos para la tarea grupal.

Para cubrir la necesidad de un manejo normalizado de *Diigo* se estableció la primera fase inicial de toma de contacto y práctica sencilla con la herramienta. Al hilo de los temas que se trabajaban en clase (géneros y autores de la literatura griega clásica) se solicitó a los alumnos que marcasen en Diigo referencias web sobre los autores tratados. Se emplearon en la clase presencial dos períodos de un cuarto de hora cada uno para la explicación del concepto de marcado y etiquetado, las operaciones básicas en la interfaz de Diigo y el procedimiento de marcado, resaltado, descripción y etiquetado. En un aula virtual los alumnos tenían a su disposición un documento web ilustrativo del funcionamiento de Diigo. La fase se inició con la elección de un autor clásico no teatral por cada alumno como tema de trabajo. El profesor hacía una breve introducción a las características más destacables de aquél para que el alumno dispusiese de una primera visión de la temática y de criterios para su elección.

Con el fin de que el alumno se centrase en su trabajo con Diigo, pareció lo más conveniente liberarlo de la tarea de búsqueda de recursos, de forma que fue el profesor en esta fase el que seleccionó, bajo criterios de fiabilidad, sencillez y variedad, un número limitado de recursos. Creó en su cuenta de Diigo una biblioteca de enlaces, marcados como públicos, de forma que fuesen accesibles a los alumnos, y los etiquetó con el nombre del autor. Se obtenía así, automatizado por Diigo, un listado formado exclusivamente por los recursos pertinentes de cada autor para cada alumno.

Diigo facilita además el crear un enlace específico a cada lista resultante de una búsqueda, para compartirla con quien interese. En nuestro caso, el profesor recopiló cada uno de los enlaces a los listados por autor y lo publicó en el aula virtual. Simplemente con pulsar sobre el enlace de su interés el alumno accedía a la biblioteca de recursos sobre los que poner en práctica los primeros rudimentos del trabajo con Diigo. En este punto el alumno estaba comenzando a operar en los dos niveles de los procesos de aprendizaje mediados con TIC: por un lado, tomaba contacto con el autor literario presentado y, por otro, se familiarizaba con el entorno de Diigo y su funcionamiento para el aprendizaje, sentando las bases para enjuiciar la funcionalidad de las tareas que estaban realizando y los objetivos que se pretendían lograr.

A lo largo de esta fase, los alumnos debían iniciarse en el procedimiento de trabajo con Diigo, realizando las tareas de resaltado de los datos más importantes de la web trabajada, empleando varios colores para significar relaciones y grados de importancia de aquellos. Describían el valor y fiabili-

dad de cada contenido web como fuente de información, en el apartado *Description* de la ventana de marcado de Diigo, y resumían su contenido, creando un *Topic* o tema de conversación. Seguidamente, etiquetaban la web mediante la expresión ordenada (taxonómica) de categorías y conceptos clave.

De la realización de los pasos anteriores resulta el marcado y etiquetado social en Diigo, que nos ofrece unas herramientas estratégicas para conducir al alumno por la vía del aprendizaje significativo, no mecánico.

En la segunda fase de nuestro procedimiento, el profesor constituye ya los grupos de cooperación, integrados cada uno por tres alumnos de nivel heterogéneo. Se le entregó a cada alumno un documento en formato papel, que contenía la exposición de un panorama general de las diferentes manifestaciones del teatro griego clásico. En él debía realizar las mismas cuatro actividades anteriores, con la diferencia de que ahora se emplean técnicas tradicionales, como el subrayado en papel y la elaboración de resúmenes y esquemas, que actúan como espejo de las actividades web. Este hecho ayuda a que el alumno asimile la función de las herramientas TIC como útiles de trabajo en un nuevo medio. Con este mismo principio de mímesis se establece también la tarea de realización un mapa conceptual sobre su tema individual a partir del panorama entregado.

Las tareas que se realizan en este periodo sirven también para facilitar el aprendizaje, al ofrecer al alumno una visión global de un tema todavía inexplorado, de forma que pueda construir sobre éste un modelo mental inicial.

Después de haber trabajado la introducción al tema, cada alumno comienza su investigación seleccionando tres fuentes de información en web que, según su juicio, sean útiles y fiables. Se estableció la condición de que tuviesen diferentes orígenes, para evitar que una misma fuente (la *Wikipedia*, por ejemplo) monopolizase su trabajo. Para esto el profesor explicó a los alumnos los criterios básicos de valoración de fuentes secundarias en Web y se les entregó un documento en papel que fijaba un método concreto a tal fin (Baker, 2004). Durante esta fase, el alumno debía seguir con el sistema de trabajo de subrayado, resumen y etiquetado en Diigo, como se había establecido en los preliminares.

En este punto termina el trabajo individual y comienza la colaboración en la realización de un mapa conceptual y una presentación que plasme el aprendizaje alcanzado hasta el momento.

En aras del establecimiento de una buena dinámica de trabajo, se reiteró la importancia del diálogo y la ayuda mutua en el desarrollo de un trabajo cooperativo y la necesidad de una coordinación ágil y efectiva de las tareas

de cada miembro, así como la conveniencia de establecer previamente un protocolo de actuación para afrontar cualquier hecho que supusiese un detrimento para el grupo. El proceso de trabajo se ciñó a la práctica común del trabajo cooperativo: se fijaron las tareas grupales que promueven esta práctica, como el establecimiento de un nombre y una imagen representativos del grupo; unas normas de actuación, la asunción por cada miembro de un determinado rol y el acuerdo sobre plazos de comunicación, entrega de resultados, etc. (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007).

Situados ya en el trabajo con Mindmeister, cada alumno elabora como especialista el mapa conceptual de su propio tema, mediante el empleo de la taxonomía creada a través del etiquetado en Diigo. Si en el mapa individual se suma y coordina la realizada por los demás miembros del grupo, obtenemos el mapa conceptual global de su grupo. A su vez, la reunión de los tres grupos en un mismo mapa representa el todo resultante de la investigación que autónoma y cooperativamente han llevado a cabo.

Finalmente, la construcción grupal de un documento de presentación en Google Drive representa la cima de nuestro método de trabajo. A nuestro juicio, los alumnos han ganado con este proceso una visión clara de los conceptos clave, las categorías y la estructura general del tema tratado, que les facilita la creación de un documento original que plasme su aprendizaje. En este punto se incluían como requisitos para su elaboración la presencia de una estructura clara, que diese unidad y coherencia a cada una de las partes del documento; el empleo justificado de multimedia etiquetada y referenciada al tema tratado, y la presencia de un cuestionario sobre aspectos relevantes del tema.

El final de la investigación de los alumnos se produce con la exposición, a través de una pizarra digital interactiva (PDI), de cada presentación grupal a los demás grupos. Al término de la cual, cada miembro de los otros grupos debía contestar a las preguntas planteadas en la presentación y entregar sus respuestas al grupo que exponía, para que cada uno de sus miembros las corrigiesen como «especialistas» en el tema.

4. RESULTADOS

Se han tabulado los datos obtenidos a través de los instrumentos diseñados en forma de entrevistas, notas de campo, *Focus Group* y documentos web generados, para obtener la valoración de la experiencia en su conjunto y, específicamente, en cada una de sus fases por parte de los alumnos y pro-

fesor. Asimismo, se ha valorado la calidad de los documentos generados, tanto individual como grupalmente, en función de la profundización lógica en el tema estudiado y la pertinencia y corrección de los conceptos empleados en el mapa conceptual y en la presentación. Se ha cotejado también la calidad documental resultante con el uso que los alumnos han llevado a cabo de las herramientas de aprendizaje, a fin de observar la posible existencia de correlaciones.

4.1 Facilitación de herramientas para el aprendizaje significativo

Ha sido bien valorado el funcionamiento de los preliminares de la investigación, tanto para el aprendizaje de la técnica de trabajo normal en Diigo como en la de construcción de un marco conceptual previo. Los dos alumnos que no llevaron a cabo la primera parte preliminar tuvieron problemas de adaptación en su investigación posterior y su ritmo de trabajo se vio afectado, pues recurrían al profesor constantemente para la solución de dificultades técnicas. Los alumnos vieron también como muy positiva su función de mímesis de la práctica tradicional, pues les ayudó a entender mejor lo que iban a hacer posteriormente.

En la fase de investigación individual, se consideró unánimemente muy útil el empleo del resaltado, ya que resultó una ayuda eficaz para su estudio. Sin embargo, a algunos alumnos se le presentaron problemas técnicos graves: el resaltado se movía de lugar después de cerrar la página o no resaltaba palabras muy cortas.

La valoración del profesor sobre el resaltado es también positiva. Se trata de una técnica que el alumno ya maneja en la enseñanza tradicional sin TIC y no le causa mayores inconvenientes su traslado al ambiente web. Además, como ellos mismos manifestaron, parten ya de la idea de que se debe subrayar sólo lo más importante que ayude a la comprensión del tema.

La tarea de resumen de la web se reconoció también unánimemente como indispensable en el conjunto de la experiencia. En palabras de una alumna: «Yo haciendo el resumen fue cuando realmente entendía lo que ponían las webs y me daba cuenta de lo que quería poner en el trabajo. En el resumen ponía ya lo que iba a usar.» Los resúmenes elaborados por los alumnos cumplen la función esperada de redacción propia de la web trabajada; no se trataba aquí de una reelaboración propia de conceptos, sino de una iteración más en el proceso de análisis y síntesis, por lo que se admite la cercanía a las fuentes en el tratamiento de los datos.

La descripción de la fuente en la actividad de marcado, aunque de difícil realización según la opinión de algún alumno, se ve también como positivo y lo consideran indispensable para la realización del trabajo, porque «no puedes poner cosas que no son ciertas». Tal vez, la dificultad observada en llevar a cabo esta parte del trabajo se deba a la carencia de una metodología de evaluación de las fuentes web acorde con el nivel cognitivo de los alumnos. El documento entregado a los alumnos para facilitar esta descripción no cumplió con efectividad su función, probablemente por presentar un nivel demasiado alto. Se observa, sin embargo, que los alumnos que lo han seguido han obtenido un resultado de gran calidad en la evaluación de las fuentes secundarias, mientras que otros que no lo siguieron mantenían criterios de valoración subjetivos.

Sobre el etiquetado ha habido opiniones divergentes. Se han planteado las siguientes dificultades para su uso: una equivocación en las etiquetas provoca errores en el mapa conceptual o en la presentación; son de difícil enunciado por su exigencia de síntesis; es difícil elegirlas dentro del conjunto del texto. En el orden técnico, se presentaba el problema de la limitación del número de etiquetas que se pueden usar y que no existe un espacio para el etiquetado de la fiabilidad de la web.

La documentación referida a las etiquetas revela un diferente grado de amplitud de empleo: el estudio de la relevancia de las etiquetas en el mapa conceptual muestra que éstas han servido para integrar las diversas derivaciones de la estructura jerárquica del mapa. Es de notar que los mapas más profundos y mejor estructurados se correspondían con el mayor número de etiquetas empleadas, mientras que un número pequeño de etiquetas se corresponde con un mapa más superficial del tema estudiado.

4.2. Construcción de un ambiente cooperativo

Los alumnos se mostraron satisfechos en general con el trabajo grupal y con la formación de grupos de nivel heterogéneo, a pesar de que mostraron al principio reticencias a que unos se aprovechasen del trabajo de los otros o que las ausencias frecuentes de alguno incidiesen también en el resultado final.

Los aspectos de protocolo cooperativo se cumplieron prácticamente en su integridad como muestran los documentos del control de cada grupo elaborados por los propios alumnos. Se observó además el surgir de cierto sentimiento de solidaridad e interdependencia con el grupo, que generaba un

mayor compromiso en el trabajo. Así, alguna alumna que había mostrado un comportamiento errático a lo largo de la fase individual, se preocupó de acompañar a su grupo en la realización de las tareas, si bien con mayores dificultades al no haber realizado con corrección la fase anterior.

Las observaciones del profesor sobre el trabajo en el aula y el análisis de los *Topic* abiertos en Diigo evidenciaron también frecuentes comunicaciones e interacciones entre los miembros de cada equipo en la búsqueda de la realización del objetivo que suponía la elaboración conjunta del mapa mental y la presentación. Este aspecto de apertura constante de canales de comunicación fue muy bien valorado. En cuanto a la distribución de roles, éstos en general parecieron adecuados para canalizar el trabajo cooperativo: «es lo que pone en común el trabajo de todo el grupo. Lo que hace que nos ayudemos entre unos y otros dentro del grupo»; «el trabajo es como que fluye».

4.3. Facilitación de la creación de documentos en web

La calidad de los mapas conceptuales y las presentaciones realizadas grupalmente pueden calificarse como muy buenos, dentro del nivel esperable para primero de Bachillerato. Demuestran una estructura lógica, coherente, legible, fácil de seguir y con imágenes explicativas o ilustrativas, pero siempre relacionadas con el tema. A nuestro entender, el proceso seguido ha contribuido a la construcción de una estructura clara en el tema estudiado y a la integración de los conceptos y de las relaciones entre estos, de forma que los alumnos no han tenido mayores dificultades desde el punto de vista conceptual para la elaboración de estos documentos.

5. CONCLUSIONES

El método descrito se muestra útil para facilitar a los alumnos un instrumento adecuado para un aprendizaje autónomo a través de actividades de investigación escolar en web, al fomentar actitudes críticas ante las fuentes (descripción), labores de análisis (lectura de fuentes y resaltado) y de síntesis (resumen y etiquetado), propias de un aprendizaje activo y no arbitrario.

El método seguido se ha imbricado adecuadamente en un medio cooperativo para aprovechar las posibilidades que la colaboración aporta al aprendizaje y al medio social en el que se inserta el alumno.

Se han observado presentaciones cooperativas en web, estructuradas y dotadas de contenido idéntico al empleado en el etiquetado para expresar categorías e ideas clave de los temas sujetos a la investigación escolar.

A nuestro juicio, puede apreciarse que el etiquetado social ha servido a lo largo de la investigación para articular un procedimiento de realización de trabajos en web con los resultados de calidad mencionados.

La naturaleza de este trabajo no permite extraer conclusiones generalizables, pero sí parece sugerir la necesidad de llevar a cabo estudios cualitativos que ayuden a mejorar nuestro conocimiento sobre las posibilidades de aprovechamiento didáctico del etiquetado social y de herramientas como Diigo, teniendo en cuenta, por ejemplo, las posibilidades de seguimiento en la elaboración de trabajos y la visión sinóptica que se ofrece de los conceptos manejados por los alumnos a lo largo del procedimiento. El etiquetado realizado durante la investigación, a la par que refleja el proceso de construcción del modelo conceptual del estudiante, marca el camino que ha seguido éste y le ofrece un armazón para su creatividad.

REFERENCIAS

Barker, J. (2004). *Evaluando páginas web: técnicas a aplicar y preguntas a formular*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 de http://www.ub.edu/forum/Conferencias/evalua.htm

Berendt, B., Hanser, Ch. (2007). *Tags are not metadata, but «just more content» –to Some People*. Proceedings of the International Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM). Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de http://www.icwsm.org/papers/paper12.html

Churches, A. (2008). Bloom´s Taxonomy Blooms Digitally. *TechLearning*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 de http://www.techlearning.com/showArticle.php?articleID=196605124

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos y formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, *10*(1), pp. 1-18.

Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *4*(1), pp. 1-12.

Jonassen, D. (2006). *Del docente presencial al docente virtual*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Kim, Y. M. (2011*). The use of social tags in text and image searching on the Web* (tesis doctoral). University of North Carolina.

Manolovitz, T. (sf). *Diigo . Highlight and Share the web!* Recuperado el 20 de noviembre de 2012 de http://www.rcgov.org/pdfs/Library/Diigo _Description.pdf.

Moreira, M.A. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. En Moreira, M. A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M. L. (Orgs.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo,* pp. 19-44. Burgos: Universidad de Burgos.

Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Qurriculum*, *23*, 9-23.

Social bookmarking. (sf). En Wikipedia. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 de http://en.wikipedia.org/wiki/Social_bookmarking.

Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (3ª ed.). California: Sage.

Digital Storytelling en aula de TIC: um experimento com estudantes de 7º ano

Digital Storytelling in the ICT classroom: an experiment with students of the 7th grade

Marta Pinto
Universidade Católica Portuguesa, rosendo.pinto@gmail.com

Resumo:

A presente comunicação incide sobre um estudo de caso cujo principal objetivo é compreender as potencialidades das narrativas digitais no ensino, bem como apurar de que forma estas podem servir de suporte à aprendizagem em conteúdos relacionados com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Descreve-se o estudo que decorreu no âmbito da prática de ensino supervisionada tendo envolvido alunos de 7.º ano pertencentes a uma escola do norte de Portugal que tinham como tarefa construir narrativas digitais com recurso a ferramentas *Web* 2.0. Finda-se com uma reflexão sobre os resultados obtidos no que concerne à aquisição/aprendizagem dos conteúdos intrínsecos à disciplina de TIC, às competências de pesquisa, escrita, organização e encadeamento das ideias, síntese, respeito pela opinião dos colegas e à capacidade de pensar a partir de diferentes recursos, como texto, imagem, som. Acrescem-se, ainda, aprendizagens de inteligência emocional e social.

Palavras-chave: aprendizagem, ferramentas *web* 2.0, narrativa digital, tecnologias da informação e comunicação.

Abstract:

This communication focuses on a case study whose main objective is to understand the potential of digital storytelling in teaching and questioning how they can provide support for learning content related to Information and Communication Technologies (ICT).

We describe a study that took place in the context of supervised teaching practice involving students from 7th grade belonging to a school in the north of Portugal who had a

mission to build their own digital narratives using Web 2.0 tools. It ends with a reflection on the results i) acquisition / learning intrinsic to the discipline of ICT content, ii) students develop skills in research, writing, organization and iii) sequencing of ideas, synthesis, respect for the opinions of colleagues and ability to think from multiple resources (text, image, sound). Were also promoted learning of emotional and social intelligence.

Key words: learning, web 2.0 tools, digital storytelling, information and communication technologies.

1. INTRODUÇÃO

Os alunos de hoje têm à sua disposição múltiplas fontes de informação que os transportam para um mundo do ciberespaço, no qual assume o papel de explorador ativo (Silva, 2001). Devido à reprodução numerosa de meios, a escola passa por uma profunda reformulação e reflexão sobre as metodologias consignadas para o ensino (Vieira, 2005). É neste contexto que o professor deve atuar, abraçando a difícil tarefa de ensinar o aluno a analisar e gerir toda a informação, rumo ao conhecimento, não perdendo de vista a necessidade de promover a inclusão e a literacia digital.

Segundo Busarello, Bieging & Ulbricht (2013), com a introdução das TIC na escola, o trabalho pedagógico acabou por ser extremamente influenciado, tendo despoletado o aparecimento de novos desafios e dificuldades. Urge, por isso, compreender a realidade onde atuamos e agir no sentido de construir novos panoramas, conhecimentos e competências capazes de trabalhar com a variedade de acesso à informação (Silva, 2001).

Apesar de ser incontestável que as TIC no ensino tenham chegado 'para ficar', é importante refletir a forma como a sua integração na sala de aula é executada. Neste sentido, torna-se urgente conceber atividades didático-pedagógicas que tenham a capacidade de integrar os alunos nesta nova era do conhecimento. É também um facto que as TIC, para além de gerarem diversos desafios, abrem portas para novas possibilidades de ensino-aprendizagem (Cruz, 2009; Júnior, Lisboa & Coutinho, 2011).

A *Web* 2.0 introduziu alterações substanciais na forma como os utilizadores da Internet passaram a relacionar-se com as TIC e aumentou fortemente o potencial do uso de ferramentas que permitem aos utilizadores da Internet passarem de consumidores passivos de informação a intervenientes ativos e produtores de conteúdos. Uma das ferramentas educativas que contribui para

esta realidade são as histórias interactivas e as histórias digitais. Segundo Júnior et al. (2011), a criação destas histórias apresenta inúmeras vantagens. Uma delas é ter a capacidade de conseguir envolver as emoções dos alunos, despertando a criatividade e o interesse pelos conteúdos curriculares e fomentar novas competências no ensino, nomeadamente novas formas de recolher, analisar, disseminar e interagir com a aglomerada informação. Acrescem ainda transformações na forma de representar e comunicar, resultando na valorização da comunicação visual e de uma aprendizagem ativa e colaborativa. Não obstante, como refere Cruz (2009), «o criador da história deve atender à forma como inicialmente redige a história uma vez que uma boa introdução pode cativar […] e envolver verdadeiramente» (p.104).

2. AS NARRATIVAS DIGITAIS

A narrativa digital, ou «Digital Storytelling», trata-se de uma prática que fez renascer a antiga arte de contar histórias através do uso da tecnologia, com início em 1994 nos Estados Unidos da América. Esta 'criação' permite combinar diferentes meios de tecnologia, tais como gráficos, áudio, vídeo e animação. É, portanto, um 'entretenimento' que através da narrativa atinge o seu público com recurso à tecnologia digital, sendo a característica que a distingue, a sua interatividade (Hull & Nelson, 2005).

Segundo Hull & Nelson (idem), Coutinho (2010) e Dogan (2013), a narrativa digital é um processo de criação de um filme de curta duração que contempla diferentes componentes de multimédia, cujo objetivo principal é criar uma apresentação envolvente. É, pois, um roteiro original, geralmente em voz do próprio autor. É habitualmente usada em diferentes contextos, nomeadamente, em sala de aula, no desenvolvimento da liderança, na promoção de multiculturalismo e com indivíduos que procuram capturar as suas histórias.

Segundo Robin (2006) e Dogan (2013), esta ferramenta é extremamente útil quando aplicada ao ensino, quer para professores quer para alunos, já que tem uma ampla gama de aplicações possíveis, que vão desde o ensino de conteúdos aos estudantes, tornando-os pesquisadores ativos e pensadores autónomos e críticos. Permite, igualmente, a aplicação de conhecimentos em diferentes domínios, como a literacia e a criatividade. Estes podem ser testados e aprimorados quando o discente participa ativamente no processo criativo da narrativa digital (Robin, 2008a).

3. O ESTUDO

O foco da nossa investigação reside no problema que emerge do facto de se considerar que as mudanças vivenciadas na sociedade, consequência de transformações de diversas ordens, levaram à procura de novas competências e saberes, concedendo às histórias digitais um importante papel para esse desafio, como anteriormente apresentado. Assim, com este estudo pretendíamos apurar se a experiência de construção de narrativas digitais tem implicações no processo ensino-aprendizagem, em concreto, se a criação de histórias digitais *i)* promove/facilita a aprendizagem dos conteúdos curriculares, *ii)* se desenvolve competências ao nível do trabalho individual (e em grupo) e *iii)* se desenvolve competências potenciadas pelo recurso à ferramenta utilizada. Procurou-se, deste modo, promover competências de pesquisa, escrita, organização e encadeamento das ideias, síntese e capacidade de pensar a partir de vários recursos (texto, imagem, som).

3.1. O *Website* «Histórias Digitais»

Com o intuito de orientar os discentes na atividade que protagonizou o nosso estudo, concebemos um *Website* (v. figura 1) designado «Histórias Digitais» (disponível em: http://foreveryg.wix.com/historiasdigitais). Esta página é composta por cinco páginas: página inicial, introdução, histórias, projetos e avaliação.

A *Página Inicial* servia para contextualizar os alunos e esclarecer sobre a finalidade da atividade.

Ao clicar na *Introdução*, o aluno tinha a oportunidade de visualizar uma explicação do conceito inerente à narrativa digital e as vantagens da sua utilização. Nesta página, lançamos ao aluno o desafio de criar uma pequena história com base na ferramenta *Movie Maker*, cujo tema a trabalhar é a 'ergonomia'. Concluído o primeiro desafio, o discente era convidado a prosseguir para o segundo desafio.

Na página referente a *Histórias*, cada grupo era esclarecido acerca do desafio que consistia em criar uma história digital com base no domínio «Pesquisa de informação na Internet» e subdomínio «Navegar de forma segura na Internet» em consonância com as novas metas curriculares (Horta et al., 2012). Para apoio do grupo, era disponibilizado um tutorial da ferramenta a utilizar (*Go!Animate*, *Movie Maker* ou *PowToon*), bem como uma lista de sites com conteúdo acerca do tema a trabalhar.

A página *Projetos* consiste numa compilação de todos os trabalhos realizados no segundo desafio.

Na *Avaliação* apresentamos os critérios qualitativos e quantitativos tidos em conta na avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos.

Figura 1. *Website* desenvolvido para o estudo das histórias digitais



3.2. Caracterização dos participantes

Participaram no estudo 54 alunos, pertencentes a três turmas de 7.º ano do 3.º ciclo do ensino básico de uma escola urbana de uma cidade do norte de Portugal. Dentre estes, 32 são do género feminino (59,3%) e 22 do género masculino (40,7%). Quanto à idade dos inquiridos, 33 (61,1%) têm 12 anos (ou menos), 15 (27,8%) têm 13 anos, 3 (5,6%) têm 14 anos e 3 têm 15 anos (ou mais). A seleção destes alunos representou uma amostra de conveniência (Naresh, 2004) por se tratar da amostra disponível para a aplicação deste estudo.

Com base nos resultados do primeiro inquérito, que nos permitiu aquilatar os conhecimentos informáticos da amostra, foi-nos possível apurar que 53 alunos (98,1%) dispõem de acesso à Internet a partir de casa. Questionados sobre a importância das tecnologias da informação e comunicação no seu

dia-a-dia, 45 alunos (83,3%) responderam que estas são efetivamente importantes. Outra questão colocada prendeu-se com estas facilitarem ou não a aprendizagem sendo que 28 inquiridos (51,9) responderam que sim e 26 (48,1) responderam em parte.

Na dimensão do questionário respeitante à identificação do interesse e conhecimento dos inquiridos em relação às histórias digitais, apurámos que 35 alunos (64,8%) gostam de escrever histórias. Quanto à frequência com que as escrevem, conclui-se que é uma atividade que não faz parte da rotina dos mesmos, uma vez que apenas um aluno (1,9%) respondeu escrever histórias muitas vezes e 25 alunos (46,3%) afirmaram escrever poucas vezes.

Quando inquiridos sobre o que são histórias digitais, somente 23 alunos (42,6%) afirmam conhecer o conceito. Destes alunos, apenas 11 indicam ter conhecimento de uma ferramenta para criar histórias digitais.

3.3. Descrição do estudo

Na base do presente estudo, como já indicado, esteve uma atividade de criação de histórias digitais produzidas por alunos de três turmas de 7.º ano sendo que investigação decorreu ao longo de cinco sessões, cada uma de noventa minutos.

O estudo principiou com o preenchimento de um inquérito por questionário com o intuito de obtermos informações sobre os hábitos de utilização dos sujeitos da amostra em relação às TIC. Pretendíamos perceber a importância atribuída às TIC na vida quotidiana dos alunos e em contexto escolar, bem como no que diz respeito aos conhecimentos que estes detinham em relação às histórias digitais.

Para dar início à atividade, começámos por explicar o conceito intrínseco à narrativa digital, solicitando, de seguida, a criação de uma breve história digital. Uma vez familiarizados com esta prática, os alunos foram organizados em grupos, tendo cada um a tarefa de escrever um guião e prosseguir com a produção de uma história digital (v. figura 2) com base no domínio «Pesquisa de informação na Internet» e subdomínio «Navegar de forma segura na Internet», apontados pelas metas curriculares. Para o efeito, foram utilizadas as seguintes ferramentas *Web*. 2.0: *Go!Animate*, *Movie Maker* e *PowToon*.

Figura 2. Alunos na realização da atividade



No total dos 54 participantes do estudo, foram concebidas 18 narrativas digitais (v. figura 3).

Figura 3. Exemplos de histórias digitais concebidas pelos discentes



Prosseguimos com a partilha das histórias produzidas pelos discentes no site. Deste modo, abriu-se espaço para uma discussão acerca dos trabalhos produzidos, dando oportunidade a que cada aluno criticasse o seu trabalho, assim como o dos colegas. Este processo promoveu aprendizagens de inteligência emocional e social, tendo envolvido o discente na sua própria aprendizagem (Robin, 2008b).

Concluídas as cinco sessões, aplicámos um segundo questionário com o propósito de apurarmos em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo foram o inquérito por questionário, a observação e a análise documental.

Primeiramente pretendíamos recolher informações acerca dos hábitos de utilização dos alunos relativamente às TIC, qual a frequência da sua utilização, a importância que lhes é atribuída na vida quotidiana e em contexto escola, bem como os seus conhecimentos no que concerne às histórias digitais. Aplicámos, por isso, um inquérito inicial denominado «Hábitos de utilização das TIC». O questionário final, intitulado por «Aprender com as narrativas digitais», tinha o propósito de apurar em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas.

No nosso estudo optámos por observar o comportamento e a ação dos alunos perante os desafios colocados. Para o efeito, criámos uma grelha de observação que serviu para, através do cruzamento de dados obtidos pelo inquérito e pela análise documental, chegar às conclusões finais.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Prosseguimos com uma descrição e análise dos resultados obtidos no questionário final, na grelha de observação e na análise documental.

4.1. Análise dos dados dos resultados

Uma das várias questões colocadas aos sujeitos da amostra pretendia apurar se a atividade de criar histórias digitais facilitou a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de TIC (v. tabela 1). A maioria, 41 alunos, respondeu

afirmativamente (75,9%), 11 alunos responderam em parte (20,4%) e apenas 2 alunos responderam de modo negativo (3,7%).

Tabela 1. Contributo das histórias digitais para aprender conteúdos de TIC (N=54)

A experiência de criar histórias digitais facilitou -te na aprendizagem dos conteúdos de TIC?	f	%
Sim	41	75,9
Em parte	11	20,4
Não	2	3,7

Questionados sobre a aquisição de diferentes competências aquando da atividade principal do estudo (v. tabela 2), 46 (85,2%) inquiridos indicou que esta lhes permitiu aprender aspetos novos, 44 (81,5%) dos alunos considera que aprendeu a organizar e encadear as ideias, também 44 (81,5%) alunos admitem ter aprendido a colaborar com os colegas do grupo, 41 (75,9%) alunos julga ter tratado a informação corretamente e, outros 41 (75,9%) alunos responderam ter respeitado mais as ideias dos outros.

Tabela 2. Opinião sobre a contribuição das histórias digitais (N=54)

Consideras que a criação de histórias digitais ajudou-te a:	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Aprender aspetos novos	46	85,2	8	14,8	0	0,0
Organizar e encadear as ideias	44	81,5	9	16,7	1	1,9
Colaborar com os colegas do grupo	44	81,5	8	14,8	2	3,7
Tratar a informação correctamente	41	75,9	12	22,2	1	1,9
Respeitar mais as ideias dos outros	41	75,9	11	20,4	2	3,7

Com a finalidade averiguar as competências desenvolvidas no que concerne ao trabalho de grupo (v. tabela 3), apurámos que 48 alunos (88,9%) consideraram ter respeitado as regras de trabalho de grupo e ter cumprido com as suas tarefas, 45 inquiridos (83,3%) afirmaram ter promovido a entreajuda e a cooperação, 43 alunos indicaram gostar de trabalhar em grupo (79,6%) e 18 alunos afirmaram que no seu grupo existiu um elemento que se destacou como líder (33,3%).

Tabela 3. Opinião acerca do trabalho de grupo (N=54)

Em relação ao trabalho de grupo:	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Respeitei as regras de trabalho de grupo	48	88,9	6	11,1	0	0,0
Cumpri com as minhas tarefas	48	88,9	5	9,3	1	1,9
Promovi a entreajuda e a cooperação	45	83,3	8	14,8	1	1,9
Gostei de trabalhar em grupo	43	79,6	10	18,5	1	1,9
Houve um elemento que se destacou como líder	18	33,3	5	9,3	31	57,4

Indagados se desejariam criar histórias digitais noutras disciplinas (v. tabela 4), as respostas não deixaram margem para dúvidas, 63,0% dos inquiridos, correspondendo a 34 alunos, respondeu de modo afirmativo e, ainda, 20,4% (11 alunos) respondeu também afirmativamente justificando que estariam mais envolvidos na construção do conhecimento. Apenas 6 alunos (11,1%) respondeu de modo negativo e, ainda, 3 alunos (5,6%) para além de indicar que não, alegou ser uma atividade que requer muito trabalho.

Tabela 4. Aferir se o aluno tem vontade de criar histórias digitais noutras disciplinas (N=54)

Gostavas de criar histórias digitais noutras disciplinas?	f	%
Sim	34	63,0
Sim, porque estaria mais envolvido(a) na construção do conhecimento.	11	20,4
Não	6	11,1
Não, porque dá muito trabalho.	3	5,6
Outro	0	0,0

4.2. Resultados obtidos na análise documental

Depois de concluirmos as 5 sessões do nosso estudo, ficámos aptos a apresentar os dados que nos permitiram aferir o impacto da criação de histórias digitais na aprendizagem de conteúdos relacionados com as TIC.

Na tabela 5 observamos a média dos resultados das histórias digitais criadas por cada turma (numa escala de 0%-100%). Esta avaliação teve por base

uma grelha de avaliação que teve em conta critérios como o desempenho do grupo, bem como a prestação individual de cada elemento do grupo.

Tabela 5. Resultados da criação de histórias digitais por turma

Classificações por turma	%
Turma 1	74,0
Turma 2	85,0
Turma 3	92,0

Embora os resultados revelem algumas diferenças no desempenho das três turmas, consideramos que a atividade, de uma forma geral, teve um balanço muito positivo. Acreditamos que o processo de criação de histórias digitais proporcionou a mudança de determinados comportamentos e hábitos nos alunos, nomeadamente ao nível da perseverança, colaboração, criatividade e inovação, pesquisa, planeamento, organização, gestão do tempo, resolução de problemas, tomada de decisões e pensamento crítico. O que nos leva a acreditar que a criação de histórias digitais potencia aprendizagens significativas na disciplina de TIC.

5. CONCLUSÕES

Após o término da nossa investigação, podemos afirmar que a atividade que protagonizou o estudo (criação de narrativas digitais) proporcionou uma experiência efetivamente estimulante e enriquecedora para os discentes. Estes, para além de terem adquirido conhecimentos dos conteúdos inerentes à disciplina de TIC, desenvolveram competências transversais, nomeadamente de pesquisa e organização da informação, encadeamento das ideias, autonomia, responsabilidade e capacidade de pensar por meio de vários recursos. Constatamos também o desenvolvimento de aprendizagens de inteligência emocional e social.

Um dos nossos objetivos com a concretização deste estudo era conceber atividades didático-pedagógicas que incentivassem os alunos para o conhecimento e conseguissem integrá-los na era digital. Deste modo, assumimos estas responsabilidades e trabalhámos no sentido de, mais do que lhes transmitir o saber, estimulá-los à reflexão acerca da forma como se relacionam com o mundo e o conhecimento. Concluímos, assim, que este método foi res-

ponsável por tornar os alunos em agentes ativos do processo educacional, sendo que os mesmos deixaram de visualizar o docente como mero transmissor de conhecimentos para dar lugar à imagem de mediador.

Ao longo do processo de criação das histórias digitais, promovemos a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa, estimulámos a criatividade e a imaginação. Nele imperou o trabalho em equipa, a partilha de ideias e experiências. Apesar dos dados não nos permitirem generalizações, estamos em crer que este tipo de actividades pode ser repetido com benefício para as diferentes áreas de saber, promovendo uma aprendizagem significativa e fomentando competências ao nível da literacia digital.

REFERÊNCIAS

Busarello, R., Bieging, P. & Ulbricht, V. (2013). *Mídia e educação: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Coutinho, C. (2010). *Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers*. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10583

Cruz, S. (2009). *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Dogan, B. (2013)**.** Educational uses of digital storytelling in k-12: research results of a digital storytelling contest. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 520-529). Chesapeake, VA: AACE. Retirado de http://www.northamerican.edu/~bdogan/wp-content/uploads/2014/06/SITE_2014_Dogan_Proceeding-File.pdf

Horta, M.; Mendonça, F.; Nascimento, R. (2012). *Metas curriculares – Tecnologias de Informação e Comunicação – 7.º e 8.º anos*. Retirado de *www.dge.mec.pt/data/dgidc/noticias/Metas/TIC.pdf*?.

Hull, G. & Nelson, M. (2005). Locating the semiotic power of multimodality written communication. *Research in the Teaching of English*, 22, 224-261. Retirado de http://culturemediaed.pressible.org/files/2011/09/semioticpowermultimodality.pdf

Júnior, J., Lisboa, E. & Coutinho, C. (2011). Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da ufma. *Atas da VII Conferência Internacio-*

nal de TIC na Educação. (pp. 1151-1163). Braga: Universidade do Minho.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In Chris Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, Chesapeake, VA: AACE (pp. 709-716). Retirado de http://www.editlib.org/p/22129

Robin, B. (2008a). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, 2, (pp. 429-440). Lawrence Erlbaum Associates, New York, NY.

Robin, B. (2008b). Digital Storytelling: *A powerful technology tool for the 21st century classroom*. Retirado de http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf

Sarmento, A. (1994). *O processamento de texto e o ensino das línguas estrangeiras*. Porto: Edições Asa.

Silva, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 111-153.

Vieira, M. (2005). *Educação e sociedade da informação: Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Entornos virtuais de aprendizaxe na aula de Tecnoloxía no ensino secundario

Virtual learning environments in the class of Technology in Secondary Education

Pilar Anta Fernández
Universidade de A Coruña, pilar.anta@udc.es

Resumen:

Son moitos os autores que resaltan o efecto motivador da introdución das Tecnoloxías da Información e a Comunicación no proceso de ensino-aprendizaxe, defendendo incluso que se pase do acento na ensinanza a poñer a énfase na aprendizaxe.

Na sociedade da información, na que estamos inmersos, os métodos de ensino empregados nas aulas non poden seguir perpetuando metodoloxías propias da sociedade postindustrial, xa que a forma de aprender dos nosos alumnos, nativos dixitais, dos que fala Prensky, cambiou considerablemente.

Por outra banda hai que ter en conta que a introdución das novas tecnoloxías por si mesmas, non supón un novo modelo de ensino nin produce unha aprendizaxe significativa. Xa que constatamos que moitas veces estanse a empregar os medios dixitais como simple método de transmisión de información pasando dun ensino de fotocopiadora a un ensino no que os alumnos deben imprimir os documentos de texto que o profesor facilita e reprodúcilos nun exame tradicional.

Isto acontece co emprego de plataformas *LMS* que moitas veces se converten en simples repositorios de documentos.

En contraposición a isto presentamos esta proposta para un aula de secundaria que, baseándose no emprego de recursos propios do *e-learning*, como é a plataforma Moodle, pretende romper o modelo tradicional de ensino buscando poñer o acento no alumno a través dunha aprendizaxe constructivista e colaborativa.

Ademais búscase empregar a plataforma Moodle en combinación con outras aplicacións de software libre especialmente deseñadas para a educación como pode ser eXeLearning, Jclic ou Hotpotatoes, entre outras. Deste xeito podemos facer un para-

lelismo entre Programación – Moodle, Unidade didáctica – eXeLearning e Actividades – Blogues, Xeoxebra, JClic, Hotpotatoes....

Palabras clave: Aprendizaxe, entornos virtuais, plataformas de ensino, nativos dixitais.

Abstract:

Many authors emphasize the effect of motivating introduction of Information and Communication in the teaching-learning process, arguing that even pass the accent on education to put the emphasis on learning.

In the information society, in which we are immersed, the teaching methods used in class can not keep perpetuating methodologies of post-industrial society, as a way to learn from our students, digital natives, who speaks of Prensky changed considerably.

On the other hand we must bear in mind that the introduction of new technologies by themselves, does not represent a new model of teaching or produces a significant learning. Since we find that often are using digital media as a simple method of transmission going from teaching copier for education in which students must print text documents that the teacher facilitates and play a traditional examination.

This happens with the use of LMS platforms that often become simple document repositories.

In contrast to this present this proposal for a high school classroom that basánsode the use of own resources of e-learning, such as Moodle, aims to break the traditional model of education seeking to put the accent on student learning through a constructive and collaboratively.

In addition it seeks to use Moodle in combination with other free software applications specifically designed for education as can be eXeLearning, Jclic or Hotpotatoes, among others. This way we can make a parallel between Programming – Moodle Teaching Unit – eXeLearning and Activities – Blogs, Xeoxebra, jclic, Hotpotatoes ....

Key words: Learning, virtual environments, platforms teaching digital natives.

1. INTRODUCCIÓN

Distintos autores resaltan o efecto motivador da introdución das Tecnoloxías da información e a comunicación (en adiante TIC) nos procesos de ensino-aprendizaxe, defendendo a necesidade de poñer o acento na aprendizaxe, é dicir, «un cambio de paradigma» (Sangrá e González, 2004, p. 81) que supoña ao docente «...renovar e desenvolver o seu modelo de ensino apren-

dizaxe máis alá do modelo transmisor tradicional» (Laurillard, 2002, en Sangrá e González, 2004, p. 81).

A aplicación destas teorías leva a un aumento de motivación por parte dos estudantes, tal e como recoñece Cabero (2004, p. 2) que define ás TIC coma unha fonte de motivación extrínseca para o alumnado, máis aló do simple instrumento transmisor de información. Mentres que Sepúlveda e Calderón (2007, p. 4) sinalan que «... o proceso de ensino-aprendizaxe veuse enriquecido pola introdución das TIC na aula, xa que para o alumnado o emprego do ordenador supón un importante estímulo na súa aprendizaxe...». E Benavides e Pedró (2007, p. 28) consideran que os escenarios de aprendizaxe ricos en TIC, unidos a unha metodoloxía axeitada, comportan un enorme potencial para a mellora da actitude dos estudantes, ao tempo que lles obrigan a desenvolver capacidades cognitivas de orden superior, adquirir maiores responsabilidades, empregar a investigación como método de traballo, resolver problemas, colaborar coma membros dun equipo e desenvolver a creatividade e a interactividade.

Este aumento de motivación pode vir abalado polo feito da relación que ten o alumnado coa información na súa vida cotiá. Son rapaces tecnófilos, senten atracción por todo o relacionado coas novas tecnoloxías e con elas satisfán as súas necesidades de entretenemento, comunicación e pode se que de formación. Segundo García, Portillo, Romo e Benito (2007, p. 2), absorben rapidamente a información multimedia de imaxes e vídeos mellor que si fose texto, consumen información simultaneamente de diferentes fontes, esperan respostas instantáneas, permanecen comunicados e crean os seus propios contidos. É dicir, que interactúan coa información dun xeito interactivo, multimedia. Cando navegan pola información non seguen unha estrutura lineal, e o acceso á mesma é a demanda, non hai unha hora fixa nin aturan noticias que non lles interesan. Ademais empregan a comunicación síncrona e asíncrona sen dificultade. Lankshear e Knobel (2008, p. 61) defínenos como alumnos multitarefa, capaces de realizar tarefas en paralelo e afrontar distintas canles de comunicación ao mesmo tempo.

Deste xeito viven na escola unha sorte de *disonancia cognitiva* (Festinger, 1957, en Reig, 2012), xa que viven na web sen apreciar barreiras entre esta e a realidade, véndoa cada vez menos como unha forma lúdica de evasión e máis coma un entorno para mellorar a realidade.

Consideramos que todo isto xustifica a imperiosa necesidade de incorporar as TIC ao sistema educativo, xa que permiten acceder á información en función das expectativas e intereses do alumnado, empregando unha linguaxe que lles é propia desde o berce, a linguaxe dixital. Ademais, o emprego das novas tecnoloxías crean condicións novas nos métodos de transmitir,

acceder e usar a información que, Coll, Mauri e Onrubia (2008, p. 3) denominan *ferramentas cognitivas* como «... instrumentos que... permiten que os aprendices representen de diversas maneiras o seu coñecemento e poidan reflexionar sobre el, apropiándose do mesmo de maneira máis significativa».

Así, o alumando aprende que o coñecemento non é lineal, adquire unha maior autonomía potenciada pola necesidade de buscar e seleccionar información, sen perder de vista o que se pretende e asumindo responsabilidades que o levan a tomar decisión para acadar con éxito o resultado final. En definitiva, faise consciente de que a realidade non está fragmentada o que mellora a interdiciplinaridade da aprendizaxe e comproba que existen unha diversidade de fontes de información que melloran o proceso educativo (Sepúlveda e Calderón, 2007).

Na Comunidade Autónoma de Galicia os docentes de ensino secundario teñen á súa disposición un aula virtual baseada na plataforma Moodle, que permite integrar as TIC na aula e adaptar os recursos do *e-learning* ás actividades propostas, proporcionando, deste xeito, un papel activo ao alumnado no seu proceso de aprendizaxe e achegándose á linguaxe propia dos nativos dixitais.

A este respecto hai que ter en conta que o emprego de medios e-learning como plataformas *LMS* non significa que o profesorado modifique a súa práctica docente. Nun estudo de caso realizado nun centro de secundaria de titularidade pública na área metropolitana da provincia de A Coruña, amósase que os docentes se senten cómodos empregando Moodle na aula, pero que o empregan para «colgar documentos cos que traballar en clase», mentres que os alumnos «recoñecen que empregan a Aula Virtual para mirar os apuntes e descargar exercicios» (Anta, 2014, p. 74), é dicir que se cambia o modelo de ensino mediante libro de texto ou fotocopias por outro baseado en emprego de documentos en formato de texto, pero seguindo a empregar un modelo de transmisión de coñecementos lineal.

Aiello e Willen (2004) defenden que o modelo de ensino *e-learning* de lección colgada na rede en formato .pdf está desfasado e pasan a falar dunha combinación de metodoloxías no marco do *blended learning*.

2. XUSTIFICACIÓN TEÓRICA DA PROPOSTA

2.1. As plataforma *LMS*

Para traballar con Moodle debemos ter en conta que se trata dunha plataforma de aprendizaxe que os docentes de secundaria na Comunidade Autónoma de Galicia temos dispoñible a través da Aula Virtual dos nosos Centros.

Pode considerarse coma unha web dinámica, xa que é algo que se vai ir construíndo para nós no momento da nosa petición.

Trátase de *software* libre, distribúese baixo o tipo de licenza GPL «Licenza Pública Xeral», aínda que ten dereitos de autor (*copyright*), sen embargo pódese copiar, usar e modificar sempre que se acepte: proporcionar o código fonte a outros, non modificar a licenza orixinal e os dereitos de autor, e aplicar esta mesma licenza a calquera traballo derivado del. Isto asegura que no seu desenvolvemento e mellora está a traballar toda unha comunidade, o que fai que podamos atopar adaptacións que outros profesores fixeron, ao tempo que módulos, bloques e temas. Esa mesma comunidade detectará con rapidez os fallos do programa e cada certo tempo iremos atopando actualizacións que solucionan eses fallos ou proporcionan melloras importantes.

Unha das comunidades que podemos atopar, e da que podemos formar parte simplemente rexistrándonos, é Moodle Docs á que podemos acceder desde esta ligazón http://moodle.org/. Neste sitio poderemos resolver as nosas dúbidas ou axudar a outros compañeiros, colaborar na detección de fallos ou na tradución de documentos xa existentes noutras linguas, especialmente en inglés.

Tamén existe unha Rede ning.com «Internet en el aula» dentro da cal creouse un grupo Moodle moi activo que podemos atopar na seguinte ligazón http://internetaula.ning.com/group/moodle.

Son varios os autores que defenden que pedagoxicamente Moodle está baseado no Constructivismo, no Constructivismo social e no Construccionismo (Dávila, 2011). Cando se refiren ao consturctivismo, termo que debemos a Piaget, teñen en conta que a aprendizaxe constrúese de maneira activa, interaccionando co entorno, é dicir, a partir do conflito que se produce entre os esquemas dos coñecementos xa adquiridos e a nova información. Cando ese esquema coñecido non se adecúa á nova información e se modifica para acomodar os dous, prodúcese a aprendizaxe.

Por outro lado, o constructivismo Social ao que se refire Vygostsky, considera que a aprendizaxe é máis significativa cando se constrúe en grupo, creando colaborativamente unha pequena cultura de esforzos compartidos. Mentres que o construccionismo de Seymour Paper defende que a aprendizaxe é mellor cando o suxeito participa nel cunha actividade, cando se constrúe algo que debe amosarse aos demais, en definitiva que se aprende creando.

Pero é discutible que o simple emprego da plataforma converta o proceso de ensino-aprendizaxe en constructivista ou construccionista, xa que como comentamos anteriormente, pode converterse nun simple repositorio de arquivos de texto. Por iso é importante o deseño didáctico que fagamos do emprego dos recursos, tendo en conta que o emprego de Moodle facilita que

os alumnos formen un grupo a través do que comunicarse fóra da aula e traballar compartindo esforzos, o mesmo que amosar a todo o grupo os traballos desenvolvidos, ao tempo que potencia a posibilidade establecer unha comunicación e un enriquecemento mutuo de dito traballo a través dos Foros, as Wikis e outros mecanismos de comunicación propios da Web 2.0.

Estruturalmente, Moodle permite organizar os cursos en formato semanal ou por tópicos, é dicir por temas. Polo tanto o docente pode organizar os distintos contidos e actividades que lle vai proporcionar ao alumnado como mellor lle conveña. Neste sentido, pódense organizar os cursos por tópicos sendo cada un deles unha Unidade Didáctica. É por iso polo que propoñemos considerar dita plataforma como a Programación do noso curso onde ir introducindo as distintas Unidades Didácticas.

2.2. As ferramentas de autor

Por outra banda, eXeLearning é unha ferramenta de autor especialmente axeitada para docentes que busquen desenvolver e publicar materiais de ensino-aprendizaxe a través da web, permitindo exportalos en formato SCORM, IMS ou HTML.

Ao cumprir ditas normas estandar pódense volcar directamente os contidos e as actividades das Unidades eXe directamente nunha plataforma LMS (*LearningManagementSystem*), neste caso Moodle.

Ao tratarse de ferramentas de desenvolvemento rápido (*Rapid Development*), non é preciso ter coñecementos específicos de linguaxes de programación para deseñar e publicar contidos e actividades interactivas para o traballo dos nosos alumnos, tanto na aula como na casa.

Ademais, a xeración destes recursos multimedia teñen a estrutura dunha Unidade Didáctica, podendo visualizar un índice dos contidos e as actividades á esquerda e habilitar a navegación salteada polos distintos temas e actividades.

Dentro das Unidades realizadas con eXeLearning podemos incluír actividades interactivas realizadas con outros programas de *Software* Libre como, por exemplo, Jclic, ou ben incluír wikis, webquest... Este constitúe o último nivel no paralelismo proposto: as actividades.

2.3. Combinación Moodle – ferramentas de autor

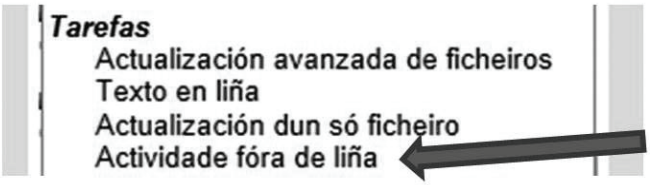
Despois de experimentar a proposta na aula, consideramos que a combinación Moodle-eXeLearning forma un binomio perfecto á hora de traballar

cos nosos alumnos a través da aula virtual dos nosos centros, tendo ademais a particularidade de que permite facer actividades autoavaliables e un seguimento da avaliación de toda a Unidade Didáctica que esteamos a desenvolver.

Neste sentido é importante ter en conta que non se trata de implementar cursos a distancia, senón máis ben de metodoloxías combinadas, polo que a nosa proposta baséase en combinar o ensino a través da rede co-ensino presencial na aula.

Ademais, Moodle ofrece a oportunidade de avaliar ditas actividades permitindo un rexistro das mesmas na plataforma, a través da tarefa Actividade fóra de liña (Figura 1).

Figura 1. Tipos de tarefas



En moitas materias de secundaria, como por exemplo Tecnoloxía, os alumnos realizan actividades de taller, exercicios escritos, proxectos, prácticas... que non teñen porqué subir á rede.

Na busca dunha aprendizaxe significativa é importante ter en conta a importancia que ten a web 2.0 na vida dos rapaces de hoxe en día. A aula non debe estar illada da realidade social. Os docentes, como inmigrantes dixitais, deben achegarse aos nativos dixitais, os estudantes, aos que están tentando formar. O chat, os foros, os e-mails... forman parte da súa vida cotiá dun xeito moi importante. Isto fai que sexan absolutamente permeables a esta forma de ensino que emprega as novas tecnoloxías na aula.

3. IMPLEMENTACIÓN DA PROPOSTA

A experiencia levouse a cabo nun instituto de educación secundaria na área metropolitana de A Coruña. En concreto, nunha aula de Bacharelato na asignatura de Tecnoloxía Industrial 1.

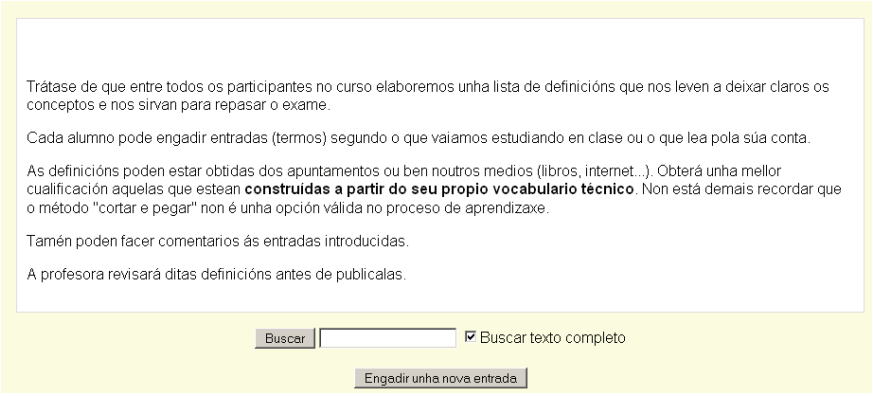
O grupo de alumnos estaba formado por dez chicos e dúas chicas. Todos dispoñían dun ordenador portátil na aula e rede wifi, propiedade do centro educativo, e dun PC e conexión a internet na casa.

Durante a experiencia utilizouse a plataforma Moodle para aloxar as distintas Unidades Didácticas do curso, a modo de programación introducindo proxectos de eXeLearning e distintas actividades elaboradas en Jclic e Xeoxebra, así como recursos da web 2.0 (blogues, wikis...) externos á plataforma. Buscando combinar os recursos de *e-learning* coas actividades presenciais na aula, aínda que nestas estaba presente, maioritariamente, o emprego das novas tecnoloxías.

Así, para fomentar a comunicación profesor-alumno fóra da aula empregouse a mensaxería da plataforma para que os estudantes puidesen poñerse en contacto co docente, desde a casa, cando se producía o atranco.

Unha das actividades máis significativa da proposta foi o traballo con glosarios, que non se proporcionou xa elaborado, senón que foron os propios alumnos os que o construíron ao finalizar cada clase (Figura 2). Se lles propuxo que, despois de cada sesión, engadiran, alomenos, dúas entradas relacionadas co traballado na clase. Ditas achegas eran consideradas para a avaliación.

Figura 2. Actividade de elaboración dun glosario

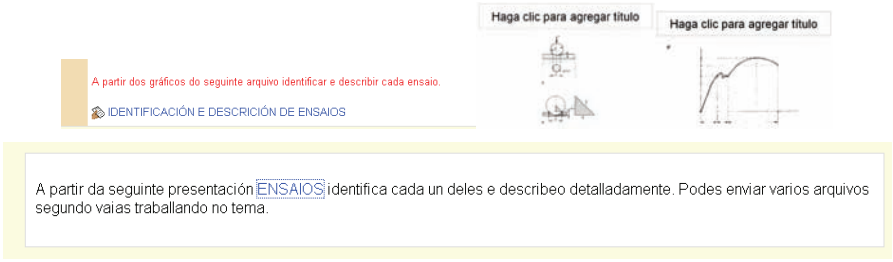


Desta forma, os alumnos necesitaron preocuparse por traballar co glosario para ter a oportunidade de incluír o termo desexado antes de que o fixera outro compañeiro. Previa á publicación, ditas entradas eran revisadas polo profesor que as completou e fixo os comentarios pertinentes para mellorar a comprensión dos distintos termos. Posteriormente, os alumnos tiveron a

oportunidade de completalas ou afondar nas mesmas. Finalmente conseguiuse unha alta participación do alumnado na actividade, acadando un glosario realizado colaborativamente por todo o grupo que serviu para repasar conceptos e mellorar a autoestima dos estudantes.

Por outra banda empregouse a actividade actualización de ficheiros para propoñer exercicios e resolver dúbidas (Figura 3). O que se fixo foi proporcionarlle ao alumnado un arquivo para completar, por exemplo, unha presentación tipo .ppt só con imaxes ou gráficos, que debían subir de novo á rede unha vez completada a explicación de cada imaxe.

Figura 3. Proposta de exercicios



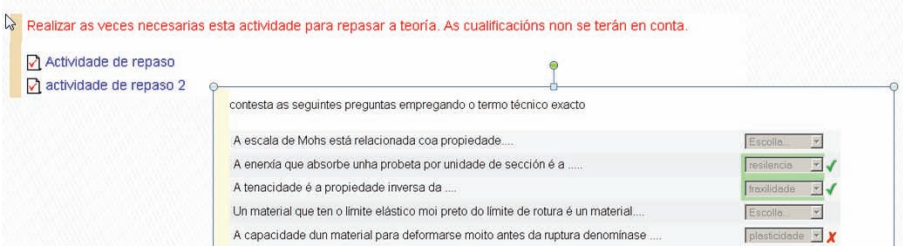
Noutra ocasión pediuselle ao alumnado que elaborasen un arquivo coas dúbidas que ían encontrando nunha práctica feita na clase.

De cara a axudar ao estudio na casa, empregouse a actividade cuestionarios que o alumno podía realizar tantas veces como desexara. Nesta actividade xogaron un papel importante as retroalimentacións, isto é, explicacións ou aclaracións, incluso gráficos, que o profesor pode engadir e que o alumno obtén despois de ter contestado á cuestión correspondente. Como unha especie de intervención puntual ou tipo *flash* que se pode facer na aula ou no taller, cando os alumnos están a traballar e se atopan coas dificultades. Neste sentido, consideramos que a aprendizaxe é máis significativa para o alumno cando se produce o atranco ou a dúbida, xa que nese momento amósanse máis receptivos.

Os cuestionarios empregados foron de distintos tipos: múltiples opcións, verdadeiro-falso, numéricas, escolla múltiple, de descrición, de ensaio, de emparellamento, de resposta curta, encher ocos... (Figura 4). Tendo todos a particularidade de ser autoavaliables, os alumnos obtiñan a súa cualificación, avaliación e a retroalimentación, no momento de pechar o cuestionario. Non se estableceu un tempo máximo de resposta nin se limitou o número de ten-

tativa. En algún caso permitiuse que cada tentativa se construíse a partir da anterior.

Figura 4. Cuestionarios



Para reforzar o aprendido na clase, ao tempo que traballar colaborativamente de novo, empregáronse os foros (Figura 5). Neles o docente propuxo algunha cuestión á que debían responder os alumnos e establecer unha discusión ou debate entre eles. Configurouse para que o alumno non vira as intervencións dos seus compañeiros ata que el mesmo fixera algunha achega á discusión emprendida.

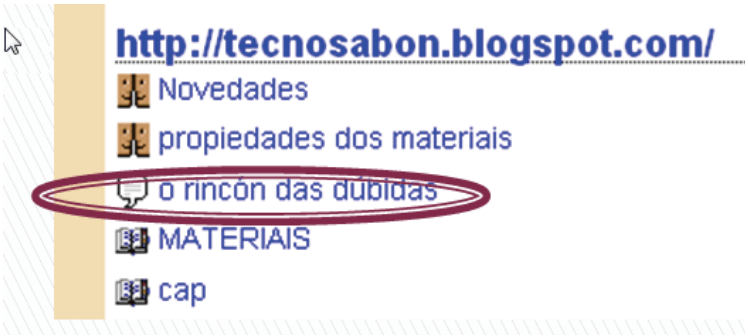
Figura 5. Foros



De cara a resolver dúbidas, comentamos anteriormente que se empregou a actividade actualización avanzada de ficheiros para que os alumnos puide-

sen elaborar arquivos nos que presentar as dúbidas ante unha práctica ou proxecto concreto. Ao mesmo tempo estableceuse un Recuncho das dúbidas (Figura 6), que ben podería ser un chat, pero que se configurou coma Foro, onde os alumnos presentaron as súas dúbidas a todo o grupo, profesor e compañeiros, e se foron resolvendo entre todos, a través dun traballo colaborativo grazas ao esforzo compartido.

Figura 6. Chat



A experiencia permitiu incorporar outros proxectos, xa que, como comentamos, Moodle e eXelearning permiten dar acceso directo a contidos da web ou incluso proporcionar aos estudantes páxinas web elaboradas polos docentes. Neste caso concreto empregouse o Proxecto Newton do INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, http://recursostic.educacion.es/newton/web/).

Neste caso trátase dunha U.D. sobre Corrente Alterna elaborada polo docente a partir dos recursos deste proxecto, onde os alumnos debe ir desenvolvendo por si mesmos os contidos a partir de escenas interactivas e completando o caderno de traballo correspondente. Posteriormente, dito caderno de traballo foi entregado a través da plataforma para ser avaliado.

4. RESULTADOS

De cara obter unha valoración dos resultados, avaliouse o grao de satisfacción do alumnado mediante unha enquisa e tamén unha entrevista en grupo.

Así mesmo, analizáronse os documentos e produtos dixitais realizados polo alumnado, cotexándoos con traballos realizados previamente sen o emprego das novas Tecnoloxías.

O docente levou a cabo rexistros e anotacións nun diario de traballo.

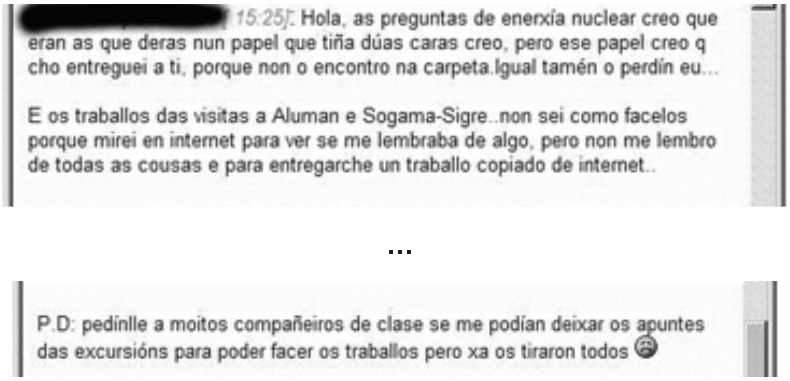
Presentamos de xeito resumido os resultados da proposta agrupados en grandes categorías e incluíndo finalmente unha valoración do alumnado.

4.1. Comunicación profesor-alumno:

Constatouse que eran máis abertos e amosaban maior predisposición a consultar as súas dificultades por este medio.

Na Figura7 reproducimos un fragmento dunha mensaxe, cando menos curiosa, pero sincera dun alumno.

Figura 7. Mensaxe



4.2. Traballo colaborativo

A realización de diversos traballos en grande grupo avalan o resultado deste obxectivo. Así, a elaboración do Glosario, implicou a todo o alumnado, conseguindo un produto final obra de todos.

Noutro aspecto, a participación nos foros de cara á resolución de dúbidas foi un dos puntos fortes da proposta, xa que en maior ou menor medida todos os alumnos participaron, tanto propoñendo dúbidas como axudando a resolvelas.

O alumnado recoñeceu que axudaba ao estudo este recurso desde a casa e que moitas veces, comprendían mellor as explicacións dos compañeiros.

4.3. Aumento da motivación

O interese do alumnado por traballar coas novas tecnoloxías partiu dun punto moi alto e diminuíu a medida que avanzaban os traballos, aínda que a implicación dos estudantes foi maior que en tarefas realizadas previamente que non supoñían o emprego das novas tecnoloxías.

As actividades multimedia e visuais tiveron unha aceptación maior que as baseadas en documentos de texto, mentres que as baseadas en busca e selección autónoma de información supuxeron un esforzo engadido.

4.4. Valoración do alumnado

As opinións dos alumnos foron bastante críticas, xa que aínda que recoñeceron que lles gusta traballar empregando as novas tecnoloxías, de primeiras supuxo un esforzo, xa que foron eles os que tiveron que ir desenvolvendo os seus propios contidos. Comentaron que é máis fácil «escoitar falar ao profesor».

Por outra banda, a súa valoración final foi moi positiva no que se refire á organización do material e a entrega de actividades.

Tamén recoñeceron como fortaleza da proposta a posibilidade de poder estar en comunicación co docente fóra do horario de aula, algo que parece ser lles transmitía confianza e que non adoitan atopar co profesorado que poucas veces se poñen en contacto con eles por *e-mail*.

Como nota curiosa, há que deixar constancia do que comentou un alumno nunha destas valoración: «para chatear está mellor o MSN».

4.5. Valoración do profesor

A proposta permitiu ao alumnado seguir o seu propio ritmo de traballo, o que facilitou a atención a diversidade. Non todos os alumnos estaban a realizar as mesmas tarefas no mesmo momento.

Por outra parte, ao non ser o transmisor directo da información o profesor puido achegarse ao alumnado en función das súas necesidades individuais.

Noutro sentido, supuxo unha actualización de coñecementos dixitais non recoñecida pola administración e unha carga de traballo externa considerable, xa que o profesor estaba en contacto cos alumnos fóra da aula resolvendo dúbidas e apoiándoos no estudo, ademais da necesaria elaboración previa do material.

5. CONCLUSIÓNS

O emprego de propostas deste tipo aumentan a motivación do alumnado, cambiando o papel do mesmo dentro do proceso de ensino-aprendizaxe, poñendo o acento na aprendizaxe, e facéndoa máis significativa.

A posibilidade que ofrecen as ferramentas de *e-lerning* e de autor, para combinar o ensino a distancia e as actividades presenciais na aula, favorecen o traballo colaborativo e aumentan a motivación dos estudantes, ao estar a traballar con recursos dixitais que forman parte da súa vida cotiá, o que favorece unha aprendizaxe significativa.

En contrapartida, supoñen un traballo engadido para o profesorado que non é recoñecido pola administración e que depende da súa profesionalidade e boa voluntade.

A importancia do deseño das actividades é grande, xa que o mero emprego dos recursos non modifica a práctica docente, senón que é a elección das actividades a que vai constribuír a que a proposta sexa constructivista, constructivista social e contruccionista.

REFERENCIAS

Aiello, M. e Willen, C. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2*(3), pp. 21-26.

Anta, P. (2014) *A integración das TIC no ensino secundario. Un estudio de caso*. Traballo Fin de Mestrado de Innovación, orientación e avaliación educativa. UDC.

Benavides, F. e Pedró, F. (2007) Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación, 4*(5), pp. 19-69.

Coll, C., Mauri, M. T. e Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en los contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(1), pp. 1-18.

Dávila, A. (2011).Filosofía educativa de las aulas virtuales: caso Moodle. *Compendium, 2*(7), pp. 97-105.

García, F., Portillo, J., Romo, J., Benito, M. (setembro, 2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Reutilizables, Bilbao.

Lankshear, C. e Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.

Reig, D. (2012). *Socionomía*. Barcelona: Deusto.

Sangrá, A. e González, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. En A. Sangrá e M. González (Coords.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y* prácticas, pp. 73-97. Barcelona. UOC.

Sepúlveda, M. P. e Calderon, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, *44*(5). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/2195Ruiz.pdf.

Herramientas Web 2.0 para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje

Web 2.0 tools for the development of virtual learning environments

Mercedes Llorent Vaquero
Universidad de Sevilla, mllorent@us.es

Resumen:

Hoy en día, es innegable el papel que ejercen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo y evolución de nuestras sociedades. Ante este hecho, la educación debe afrontar los cambios que produce en los escenarios educativos, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a las exigencias y necesidades que suscitan. El presente trabajo tiene como objetivo general dar a conocer herramientas Web 2.0 útiles en la creación y actualización de entornos virtuales de aprendizaje. Con este objetivo, hemos realizado un estudio de carácter descriptivo en base a una serie de indicadores, como son la accesibilidad, la facilidad de uso, la interactividad así como las posibilidades educativas de los mismos. Los resultados obtenidos quedan englobados en dos bloques principales: por un lado, los sistemas de gestión del aprendizaje, incluyendo los asincrónicos, sincrónicos y alternativos; por otro lado, las herramientas de aprendizaje, dentro de las cuales encontramos los buscadores protegidos, los recopiladores de herramientas, los pinning y las web que permiten la elaboración de herramientas propias. A modo de resumen, destacamos el repositorio de herramientas Web 2.0 detalladas a lo largo del informe. Y, finalmente, resaltamos el papel fundamental del profesorado tanto en el reciclaje y actualización de los recursos y herramientas Web 2.0, así como en la participación en redes de aprendizaje a través de las cuales se compartan problemas, sugerencias y experiencias derivadas de la práctica con herramientas Web 2.0 en contextos educativos.

Palabras clave: entornos virtuales de aprendizaje, innovación educativa, tecnologías de la información y la comunicación, web 2.0.

Abstract:

Today, it is undeniable the role played by the Information and Communications Technology in the development and evolution of our societies. Given this fact, education must face the changes that occur in educational settings, adapting the teaching-learning process to the demands and needs that arise. This work has the general objective to present Web 2.0 tools useful in creating and updating of virtual learning environments. To this end, we conducted a descriptive study based on a series of indicators, such as accessibility, usability, interactivity and education opportunities for them. The results are encompassed into two main parts: first, the learning management systems, including asynchronous, synchronous and alternative; on the other hand, learning tools, among which are protected seekers, compilers tools, pinning and web that enable the development of own tools. To summarize, we highlight the repository of Web 2.0 tools detailed throughout the report. And finally, we highlight the key role of teachers in both recycling and update Web 2.0 tools and resources, as well as participation in learning networks through which problems, suggestions and experiences from practice with web 2.0 tools in educational contexts are shared.

Key words: educational innovation, information and communications technology, virtual learning environments, web 2.0.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos sumergidos en la denominada «Sociedad de la Información», la cual ha proporcionado nuevas formas de comunicación, de pensamiento y de colaboración (Wastiau & otros, 2013; Piñeiro-Otero, 2012). Uno de los grandes pilares de esta nueva sociedad son las Tecnologías de la Información y la Comunicación, útiles como fuente de riqueza a causa de las facilidades que ofrecen en el manejo, administración y distribución de la información (Canales & Marqués, 2007), hecho que se ensalza como un valioso poder dentro de las condiciones que alberga la sociedad actual. En este sentido, el ámbito escolar debe dar respuesta a las características de esta sociedad con el fin de que el alumnado pueda desenvolverse de manera adecuada en los nuevos escenarios que se le planteen en su futuro tanto laboral como personal.

Así pues, partiendo de lo expuesto, el objetivo de nuestro estudio es dar a conocer herramientas Web 2.0 útiles en la creación y actualización de entornos virtuales de aprendizaje.

2. LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En primer lugar, queremos señalar la cantidad y diversidad de información disponible en la red, puesto que resulta importante saber qué hacer o cómo utilizar los contenidos que circulan en los medios y recursos que dispone la escuela y, por lo mismo, se ha de poner mayor atención en los procesos didácticos sobre los cuales se instalan las TIC (Arancibia & otros, 2014). En este sentido, Sangeeta (2012) advierte sobre el deber de las instituciones educativas de evolucionar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, promoviendo y asegurando el acceso a tecnología apropiadas para los mismos, entrenando al profesorado para que mejoren su práctica docente con TIC y, en definitiva, realizando un proceso de alfabetización tecnológica que abarque tanto aspectos instrumentales como metodológicos.

Seguidamente, vamos a realizar una breve síntesis acerca de los beneficios que ofrece la integración TIC en el ámbito educativo, algunas claves sobre la Web 2.0 así como sobre los entornos virtuales de aprendizaje.

2.1. Beneficios de la integración de las TIC en contextos educativos

La integración de las TIC en los sistemas educativos ofrece nuevas posibilidades, como podemos verificar en distintos estudios, favoreciendo principalmente: la comprensión y participación en el mundo complejo en que vivimos (Drenoyianni, 2006); la innovación educativa (Colás, 2010; Drenoyianni, 2006); el aumento de la motivación y atención del alumnado (Domingo & Marqués, 2011; Alonso & otros, 2010; Sepúlveda & Calderón, 2007); así como la autoestima y motivación del docente (Domingo & Marqués, 2011); la comunicación con la familia y la generación de redes entre la comunidad educativa (Casanova & Pavón, 2010); y, finalmente, la renovación metodológica (Domingo & Marqués, 2011; Wong & otros, 2008; Sepúlveda & Calderón, 2007; Drenoyianni, 2006), ofreciendo un papel más relevante al alumno (Casanova & Pavón, 2010; Alonso & otros, 2010) que fomente el aprendizaje autónomo del mismo (Al-Khatib, 2009). En definitiva, un aumento en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Domingo & Marqués, 2011; Alonso & otros, 2010; Cañellas, 2006).

De manera más concreta, observamos cómo uno de los más relevantes a nivel de enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de ejercer un papel como elemento motivador, ya que el alumnado se encuentra en un ambiente más cercano a su rutina diaria. Asimismo, al combinar las explicaciones del profe-

sorado con la búsqueda de información así como otras actividades de carácter autónomo consiguen captar la atención de alumnado (Colás, González & De Pablos, 2013; Correa & De Pablos, 2009; Sepúlveda & Calderón, 2007). Por otro lado, De la Herrán & Paredes (2012), destacan el papel que desempeñan las TIC en el fomento de la creatividad del profesorado, dando lugar a iniciativas innovadoras de diversa índole.

En cuanto a los aspectos metodológicos, podemos afirmar, en línea con Wong & otros (2008), que existe un impacto positivo en la integración de las TIC en educación, puesto que posibilita un cambio en el modelo de enseñanza, pasando de una metodología centrada en el profesor hacia una centrada en el alumno. Asimismo, Sepúlveda & Calderón (2007) exponen que el uso de ordenadores en el aula permite conseguir una metodología más activa, ya que el libro de texto no es el único protagonista en el aula, al dejar de ostentar la exclusividad de proporcionar información, actividades, ilustraciones y presentaciones, hasta ahora caracterizadas por su linealidad (De Pablos, 2009; Sepúlveda & Calderón, 2007). Por otro lado, las TIC proporcionan nuevos escenarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo, entre otras dinámicas, el trabajo en parejas o trabajo entre iguales, así como el diálogo cooperativo (Area & Guarro, 2013; Sanabria & otros, 2013; Casanova & Pavón, 2010; Area, 2009).

2.2. La Web 2.0

La Web 2.0 se ensalza como un punto de encuentro entre educación y tecnologías, ya que ofrece el vínculo perfecto de colaboración y cooperación en la inmensidad de la red (Alvear & Mora, 2013). De este modo, facilita tanto la colaboración como la interacción, ofrece posibilidades de retroalimentación inmediata, fomenta las redes sociales, las comunidades y, en definitiva, la inteligencia colectiva. Asimismo, el uso de la Web 2.0 permite a los estudiantes la oportunidad de interactuar con información de alta calidad y trabajarla en profundidad así como satisfacer sus necesidades individuales de aprendizaje e intereses personales y fomentar el pensamiento crítico.

A modo de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos abordar los diez principios clave para el éxito al trabajar con la Web 2.0 en contextos educativos (Light, 2012):

- Invertir en un entorno virtual de aprendizaje (EVA).

- Hablar del hecho de que la web 2.0 puede ser increíblemente fácil de usar.
- Utilizar las herramientas web 2.0 para el desarrollo profesional y la construcción de comunidades.
- Mostrar su apoyo a través de las redes social, así como la manera tradicional.
- Compartir historias de éxito para que el profesorado pueda aprender uno de otro.
- Permitir a los profesores personalizar sus aulas virtuales.
- Aliviar las cargas administrativas de los maestros con simple herramientas TIC.
- Actualizar las herramientas con regularidad.
- Mantener una comunicación abierta.
- Crear comunidades virtuales claramente definidas para fomentar comunidades de aprendizaje dinámicas.

La aplicación de herramientas Web 2.0 elimina las barreras típicas de las clases on-line, como son la sensación de estar sólo ante el proceso de enseñanza aprendizaje o la actitud pasiva ante el mismo, puesto que con la Web 2.0 la clase on-line evoluciona permitiendo un alto grado de comunicación e interacción, así como permitiendo la innovación de los instructores (Tunks, 2012).

La Web 2.0 cambia la forma de interactuar de las personas, ofreciendo una gran cantidad de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. De hecho, alteró el papel de la World Wide Web, ya que, no sólo es una manera de ofrecer información, sino que se ha configurado alrededor de personas posibilitando la participación, la contribución e intercambio de recursos así como el papel activo del usuario (Konstantinidis, Theodosiadou & Pappos, 2013).

2.3. Entornos Virtuales de Aprendizaje

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son espacios de acceso restringido, protegido generalmente por contraseña o clave de acceso, creado y diseñado para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las TIC. Los EVA utilizan servicios de la Web 1.0 y 2.0, suelen disponer de un interface intuitivo, integrando de manera coordinada su estructura, se adaptan a las características y necesidades del usuario, posibilitan la comunicación e interacción entre el profesorado y el alumnado así como entre el propio alumnado, e incorporan recursos para el proceso de

enseñanza-aprendizaje así como el seguimiento y evaluación de los estudiantes (Belloch, 2012).

Entre las ventajas de los EVA en los contextos educativos encontramos los siguientes (Vásquez & Arango, 2012):

- Todos pueden compartir y acceder al trabajo de los demás compañeros, de modo que se enriquece el proceso de aprendizaje.
- La participación de cada estudiante queda registrada por lo que el proceso de evaluación se puede regir o complementar con otros criterios.
- El profesor puede verificar el contenido y la calidad del comentario que realice cada estudiante.
- No se requiere que todos los participantes estén en el mismo tiempo o espacio.
- El estudiante puede realizar comentarios más estructurados académicamente ya que el límite de tiempo es mayor.
- Un error en el comentario puede ser corregido, mejorado o borrado antes de que otro participante lo vea.

El desarrollo y evolución de los EVA están muy condicionados tanto por el desarrollo tecnológico como por los cambios en las prácticas educativas. Cuando comenzó el desarrollo de cursos on-line, las primeras aplicaciones diseñadas para ello, apenas incorporaban herramientas para la comunicación y el trabajo en grupo. Actualmente, el panorama es muy diferente, las plataformas permiten la comunicación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores. No obstante, esta evolución debe continuar, ya que la demanda hacia una mayor gestión del aprendizaje sigue estando presente (Gros, García & Lara, 2009). La actualización y el reciclaje deben estar presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en los EVA.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestro estudio se centra como objetivo general en dar a conocer herramientas Web 2.0 útiles en la creación y actualización de entornos virtuales de aprendizaje. Concretamente, los objetivos específicos de nuestro trabajo serían:

- Pormenorizar la variedad de sistemas de gestión del aprendizaje ofrecidos por la red.

- Detallar las herramientas de aprendizaje útiles en el proceso de enseñanza desarrollado en entornos virtuales de aprendizaje.

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos, hemos realizado un análisis descriptivo de las herramientas ofrecidas en la red, de acuerdo a una serie de indicadores que guían nuestra selección. Entre los principales indicadores destacan: la accesibilidad, la facilidad de uso, la interactividad así como las posibilidades educativas de los mismos.

4. RESULTADOS

A continuación, vamos a abordar los resultados de nuestro estudio en dos fases. La primera englobará los sistemas de gestión del aprendizaje, tanto asincrónicos como sincrónicos y alternativos. En la segunda fase, observaremos las herramientas de aprendizaje útiles en los entornos virtuales de aprendizaje.

4.1. Sistemas de gestión del aprendizaje

Entre los sistemas de gestión del aprendizaje o Learning Management Systems (LMS), podemos encontrar tres tipologías. Dependiendo de las características del proceso de enseñanza aprendizaje encontramos los asincrónicos y los sincrónicos. Asimismo, existen otro tipo que suponen una opción diferente a los ya comentados, por lo que suelen denominarse alternativos.

Dentro de los sistemas de gestión del aprendizaje asincrónicos encontramos de manera gratuita:

- Haiku (http://www.haikulearning.com): Esta plataforma posee tanto funciones administrativas como de creación de contenidos o recursos, retroalimentación y calificación.
- Canvas by instructure (http://www.instructure.com): Al igual que Haiku, permite funciones administrativas, de contenido y evaluación, destacando la variedad de vías de comunicación y recursos disponibles que ofrece.

En cuanto a los sistemas de gestión del aprendizaje sincrónico podemos utilizar gratuitamente GoogleHangout (https://plus.google.com/hangouts),

que facilita conversaciones en grupo interactivas, posibilitando el intercambio de contenidos multimedia. Asimismo, otras opciones para el aprendizaje sincrónico serían:

- Blackboard Collaborate (http://www.blackboard.com/platforms/collaborate/overview.aspx): Permite la interacción entre profesorado y alumnado de manera directa a través de la creación de sesiones on-line.
- Wimba (http://www.wimba.com/products/wimba_create): Plataforma que facilita las sesiones de manera sincrónica entre los usuarios y el instructor.
- GoToMeeting (http://www.gotomeeting.es): Centrada en la comunicación e interacción en grupo.
- WebEx (http://www.webex.es): Al igual que la anterior, se centra en la función comunicativa, no tanto en la administrativa o de gestión del contenido.
- Adobe Connect (http://www.adobe.com/es/products/adobeconnect.html): Plataforma web de conferencias, a través de la cual se puede realizar la comunicación de manera sincrónica.

Por último, en relación a los sistemas de gestión del aprendizaje alternativos encontramos:

- Redes sociales: Posibilitan un alto grado de interacción, permiten la ordenación del contenido en módulo de aprendizaje, la evaluación a través de tests y la estructuración del curso mediante los calendarios. Como ejemplo de ello, podemos utilizar GooglePlus (https://plus.google.com) o Facebook (https://www.facebook.com).
- Plataformas de diseño propio: Facilitan una mayor personalización del entorno virtual de aprendizaje, dando mayor autonomía al instructor del contenido. Entre este tipo de plataformas destacan: MyBigCampus (http://www.mybigcampus.com), Edmodo (https://www.edmodo.com) o Shoology (https://www.schoology.com).
- Wysiwyg: Proporcionan un espacio para la creación de páginas web personalizadas e individuales, son similares a los blogs. Por su facilidad de uso y gratuidad citamos: GoogleSites (https://sites.google.com) y Weebly (http://www.weebly.com).
- Wikis: Permite la creación o edición de páginas web de manera colaborativa. Entre las wikis existentes resaltamos Wikispaces (https://www.wikispaces.com) y PBWorks (http://www.pbworks.com).

4.2. Herramientas de aprendizaje en EVA

Respecto a las herramientas de aprendizaje que podemos utilizar en el proceso de enseñanza desarrollado en los entornos virtuales de aprendizaje, las podemos englobar en cuatro grandes bloques:

- Buscadores protegidos: Se trata de buscadores de contenidos en la web con protección para menores. Con este fin, podemos utilizar KidRex (http://www.kidrex.org), QuinturaKids (http://quinturakids.com), NetTrekker (http://www.nettrekker.com) y KidZui (http://www.kidzui.com).
- Recopiladores de herramientas: Son repositorios de herramientas de aprendizaje creadas y compartidas por docentes. Entre las principales web recopiladoras encontramos: Scoop.it (http://www.scoop.it), Mentormob (http://www.mentormob.com), Merlot (http://www.merlot.org/merlot/index.htm) y TheOrangeGrove (http://florida.theorangegrove.org/og/access/home.do).
- Pinning: Se refiere a la comunicación e interacción mediante fotografías. Ejemplo de ello son las webs de Pinterest (https://es.pinterest.com), que abarca todo tipo de temáticas, y EduClipper (https://educlipper.net/main.html), que se centra en el ámbito educativo.
- Elaboración propia: Otro tipo de webs son las que nos permiten la elaboración de material propio. En este sentido, podemos destacar Prezi (http://prezi.com), para la creación de presentaciones interactivas, Animoto (https://animoto.com), que fusiona imágenes y música, ToonDoo (http://www.toondoo.com), que facilita la creación de historias a través de comics, GoogleDrive (https://drive.google.com), que ofrece distintas herramientas para la creación de documentos, y Popplet (http://popplet.com), para la creación de mapas conceptuales.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, vamos a exponer un cuadro resumen con las herramientas de aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de las herramientas Web 2.0

Sistemas de gestión del aprendizaje			***Herramientas de aprendizaje***			
Sistemas de gestión del aprendizaje asincrónico	*Sistemas de gestión del aprendizaje sincrónico*	*Sistemas de gestión del aprendizaje alternativos*	*Buscadores protegidos*	*Recopiladores de herramientas*	*Pinning*	*Elaboración propia*
Haiku	Blackboard Collaborate	Redes sociales (Facebook, GooglePlus)	KidRex	Scoop.it	Pinterest	Prezi
Canvas by instructure	Wimba	Web de diseño propio (MyBigCampus, Edmodo, Schoology)	QuinturaKids	Mentormob	EduClipper	Animoto
	GoToMeeting	Wysiwyg (GoogleSites, Weebly)	NetTrekker	Merlot		Toondoo
	WebEx	Wikis (Wikispaces, PBworks)	KidZui	The Orange Grove		GoogleDocs
	Adobe Connect					Popplet

Asimismo, queremos señalar la inmensa variedad de herramientas Web 2.0 que podemos utilizar a través de la red, posibilitando una mayor innovación y creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la actualización y el reciclaje por parte del profesorado debe ser constante, ya que la diversidad de contenidos va renovándose continuamente, y, por tanto, la utilidad y posibilidades ofrecidas por una determinada herramienta web puede evolucionar en un corto periodo de tiempo.

Finalmente, destacar la función, incluso el deber del profesorado de compartir y difundir los recursos encontrados y que funcionan en sus contextos educativos, para que el resto de docentes puedan beneficiarse de los mismos. En este sentido, es importante la construcción de redes de aprendizaje en las que los docentes puedan compartir tanto problemas y dudas como experiencias y sugerencias que surjan en la interacción con las herramientas Web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

Al-Khatib, H. (2009). How has pedagogy change in a digital age? Recuperado de: http://www.eurodl.org/index.php?article=382

Alonso, C., Casablancas, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, O., Sánchez, J. A. & Sancho, J. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. *Revista de Educación*, 352, 53-76.

Alvear, A. E. & Mora, P. A. (2013). Herramientas Web 2.0 y estilos de aprendizaje. Un aporte a los AVA desde una experiencia investigativa en dos cursos de filosofía. *Revista TRILOGÍA*, 8, 77-92.

Arancibia Herrera, M.; Cárcamo Ulloa, L.; Contreras Contreras, P.; Scheihing García, E. & Troncoso Vargas, D. (2014). Re-pensando el uso de las TIC en educación: reflexiones didácticas del uso de la web 2.0 en el aula escolar. *Arbor*, 190(766), 1-13.

Area, M. & Guarro, A. (2013). Los entornos colaborativos en la formación on line. En Aguaded, J. I. & Cabero, J. (coords.) *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (211-238). Madrid: Alianza Editorial.

Area, M. (2009) El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.

Belloch, C. (2012). Entornos Virtuales de Aprendizaje. Universidad de Valencia. Recuperado de: http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf

Canales, R. & Marqués, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. *Educar*, 39, 115-133.

Cañellas, A. (2006). Impacto de las TIC en la educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 43, 1-15.

Casanova, J. & Pavón, F. (2010). Las TIC en los centros de educación obligatoria: hacia las comunidades de aprendizaje. *Revista Fuentes*, 10, 124-153.

Colás, P. (2010). Prácticas innovadoras con TIC en los centros educativos. Impactos de las políticas educativas atuonómicas. En De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. & Correa J. M. (coords.) *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (99-122). Barcelona: Grao.

Colás, P., González, T. & De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23.

Correa, J. M. & De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 133-145.

De la Herrán, A. & Paredes, J. (2012). Tecnología y creatividad en la mejora de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 56-67.

De Pablos, J. (2009). Historia de la tecnología educativa. En De Pablos, J. (coord.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 95-116). Málaga: Aljibe.

Domingo, M. & Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37, 169-175.

Drenoyianni, H. (2006). ICT in education: the opportunity for democratic schools? *European Journal of Vocational Training*, 39, 5-20.

Gros, B., García, I. & Lara, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. RIED-*Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), 115-138.

Konstantinidis, A., Theodosiadou, D. & Pappos, C. (2013). Web 2.0 tools for supporting teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(4), 1302-6488.

Light, D. (2012). Principals to Web 2.0 success. *Learning and Leading with Technology*, 39, 18-20.

Piñeiro-Otero, T. (2012). Nuevas estrategias docentes. La potenciación de destrezas digitales a través del autoaprendizaje. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, nº especial, 327-336.

Sanabria, A., Castro, F., Padrón, J., Pérez, D. & Area, M. (2013). La opinión del profesorado y del alumnado sobre el uso de las aulas virtuales en la metodología B-Learning. *Revista Fuentes*, 13, 117-138.

Sangeeta, D. (2012). ICT and web technology based innovations in education sector. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(4), 256-268.

Sepúlveda, M. & Calderón, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-13.

Sepúlveda, M. & Calderón, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-13.

Tunks, K. (2012). An Introduction and Guide to Enhancing Online Instruction with Web 2.0 Tools. *Journal of Educators Online*, 9(2), Recuperado en: http://www.thejeo.com/Archives/Volume9Number2/TunksPaper.pdf

Vásquez, C. & Arango, S. (2012). Estrategias de participación e interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Anagramas*, 10 (20), 95-108.

Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E. & Monseur, C. (2013). The use of ICT in education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11-27.

Wong, E., Li, S., Choi, T., & Lee, T. (2008). Insights into Innovative Classroom Practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. *Educational Technology & Society*, 11(1), 248-265.

Integración de TIC para trabajar el día internacional de los derechos de la infancia y de los derechos humanos

Integration of ICT to work the international days of children and human rights

Mª Beatriz Páramo Iglesias
Universidad de Vigo, mariabeatriz.paramo@uvigo.es
Manuela Raposo-Rivas
Universidad de Vigo, mraposo@uvigo.es
Mª Esther Martínez-Figueiraç
Universidad de Vigo, esthermf@uvigo.es

Resumen:

No hay sistema educativo que se precie que no celebre días escolares, al igual que no hay escuela que hoy en día no considere las potencialidades de las TIC para el aprendizaje y desarrollo competencial de los estudiantes. La siguiente propuesta se contextualiza en las primeras edades para trabajar el Día Internacional de los Derechos Humanos y el Día Internacional de los Derechos de la Infancia a través de diez actividades con recursos TIC planteadas para nueve días a llevar a cabo entre esas dos celebraciones. «*¿Qué sabemos de nuestros derechos?», «El mapa de nuestros tesoros: nuestros derechos», «Queremos aprender jugando», «Así soy yo», «Somos iguales», «Queremos una vida feliz», «Disfrutando con nuestras familias», «Participamos todos», «El juego al derecho, los derechos al revés»* y *«Somos niños hechos y derechos*». Con las mismas se pretende abordar el derecho a la educación; al juego; a la identidad; a la igualdad; a la salud, bienestar y protección; a la familia y a la participación. Presentamos cada sesión con su objetivo principal, las actividades propuestas y los recursos a utilizar acompañados de una breve descripción, enlace e ilustración. Esto conformaría un primer nivel de integración de las TIC para ocuparse de las dos conmemoraciones en el aula, sirviendo de punto de partida y abogando por un segundo nivel de integración que sería la creación de recursos TIC por parte de los docentes, enmarcando estas celebraciones en un aula y quehacer educativo concretos.

Palabras clave: derechos de la infancia, derechos humanos, días escolares, primeras edades, TIC.

Abstract:

There is not an educational system that do not celebrate school days, and there is not a school nowadays that do not considerder the potencial of ICT for learning and key competence. The following proposal is contextualized in the early ages to work the international day of human rights and the international day of children's rights through ten activities with ICT resources for nine days to work between these two celebrations. «*What do we know about our rights*?», «*The map of our treasures: our rights*», «*We want to learn through playing*.» «*It's just me*,» «*We are equal*», «*We want a happy life*,» «*Enjoying our families*», «*We participate*», «*The game on the right, rights upside down*» and «*We are children fully fledged»* are activities to work the right to education; the game; to identity; equality; health, welfare and protection; family and participation. We present each session with its primary objective, the proposed activities and resources to use with a description, link and illustration. This would conform a first level of ICT integration to work the two commemorations, as a starting point in order to a second level of integration, ICT resources would de created by teachers, framing these school days in a specific classroom and educational work.

Key words: children`s rights, early ages, human rights, ICT, school days.

1. INTRODUCCIÓN

Llamémosles fiestas, efemérides, conmemoraciones o días escolares. Sea cual sea nuestra filosofía o ideario docente sobre éstas, no cabe duda de su relevancia en el quehacer educativo de la escuela de hoy en día (Cardoso, 2013). Esto es así porque:

- Para esa misma autora, acercan la realidad educativa a la vida cotidiana y comunitaria del alumnado.
- Por su idoneidad para trabajar una educación en valores (Froilán, 2007).
- Dado el carácter transversal y adaptativo del que se hacen eco.

Estos tres motivos nos han situado ante una de las conmemoraciones universales más valiosas y significantes, seno de las otras muchas conmemora-

ciones que coexisten en la escuela: el Día Internacional de los Derechos Humanos, y su contextualización en la infancia con el Día Internacional de los Derechos de los Niños y Niñas. Por ello, presentamos un ejemplo de posibles recursos tecnológicos para abordarlos.

El Día Internacional de los Derechos Humanos se celebra el 10 de diciembre, y forma parte de las conmemoraciones oficiales que la Comunidad Autónoma de Galicia (España) presenta en su orden de calendario anualmente (Orden del 13 de junio de 2014 por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2014/15 en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia). No es el caso del Día Internacional de los Derechos de la Infancia, que se celebra el 20 de noviembre, pero que aún así, forman parte de esa primera celebración y se nutre de ella.

Tabla 1. Correspondencia entre los Derechos de la Infancia y los Derechos Humanos

DERECHOS DE LA INFANCIA	Artículos relacionados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Educación	Toda persona tiene derecho a la educación (Artículo 26).
Juego	Toda persona tiene derecho al descanso y al disfrute del tiempo libre (Artículo 24).
Identidad	Toda persona tiene derecho a una nacionalidad (Artículo 15).
Igualdad	Todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos (Artículo 1).
Salud, bienestar y protección	Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad (Artículo 3). Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure salud, bienestar, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y servicios sociales (Artículo 2 5).
Familia	La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad (Artículo 16).
Participación	Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión (Artículo 19). Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad (Artículo 27). Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad (Artículo 29).

La unión de estas dos conmemoraciones en la propuesta didáctica que presentamos es posible partiendo de la concepción de que todos los derechos son igual de relevantes y complementarios (Guijo, 2008), y, tomando los derechos de la infancia como punto de partida, puede parecer una secuencia lógica para posteriormente presentar y trabajar en el aula el resto de derechos universales. Desde la escuela los derechos directamente relacionados con la infancia, que son más próximos a su vida cotidiana, para buscarles su vertiente correspondiente en los derechos humanos, son los que quedan reflejados en la tabla siguiente.

Guijo (2008) reconoce que, aun siendo tarea de muchas instituciones el asegurar los derechos en la infancia, es en el contexto educativo y en estas etapas iniciales de la educación donde se debe propiciar un acercamiento, conocimiento y reflexión sobre ellos. Le asignamos así la tarea a la escuela en las primeras edades de transmitir valores, de configurar un espacio donde hacer a los niños y niñas actores sociales (Gaitán, 2006), conocedores y transmisores también de sus derechos.

Ese es el principio que debería impregnar las políticas educativas para este autor, y sin duda alguna, impregnar la escuela (Casas, 2006) y las prácticas docentes. De hecho, existen muchas ideas, propuestas y proyectos para trabajar los derechos en las primeras edades; y es más, en los últimos años aparecen guías, estudios e investigaciones de cómo llevar los derechos a las aulas a través de las TIC (Casanueva, 2011; Froilán, 2007). Al igual que son dinámicos los derechos y su concepción, y están en continua interpretación, lo mismo le sucede con las TIC, que reinterpretan su propósito y papel en la globalización y se transforman como medio y herramienta (Río, 2009) para acercar y defender los derechos humanos y de la infancia en las primeras edades.

La notable transversalidad, tanto de las TIC como de los derechos humanos, requieren de un marco de acción (Río, 2009) ya en las primeras edades; de estudios, prácticas y propuestas que los fundan con el propósito, entre otros muchos, de hacer partícipes, reflexivos y conocedores a niños y niñas de sus derechos y responsabilidades.

2. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EL DÍA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y EL DÍA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Bajo este planteamiento, el docente es quien selecciona y organiza qué derechos y qué recursos TIC utilizar para dar respuesta a la necesidad de

un aula y alumnado que se educa en valores. Se presenta una secuencia didáctica para trabajar el Día Internacional de los Derechos de la Infancia y el Día Internacional de los Derechos Humanos, a realizar en aulas de entre 4 y 8 años.

Se trata de un banco de recursos disponibles en la web, cuya secuencia se organiza en 9 días, dando comienzo el día 20 de noviembre con la celebración de los Derechos de la Infancia, y terminado el 10 de diciembre con la conmemoración de los Derechos Humanos, de manera que se realicen en el aula las siguientes actividades/recursos en días alternos.

Para cada día presentamos el objetivo principal de la jornada, el recurso a utilizar, acompañado de una breve descripción, el enlace y una ilustración tomada del enlace correspondiente. Son diez actividades planteadas y el contenido a trabajar en cada una de ellas queda reflejado en la Tabla 2.

Tabla 2. Correspondencia entre las diferentes actividades, el día y los contenidos a trabajar en ellas

Actividad	Día	Contenido
1. "¿Qué sabemos de nuestros derechos?"	1	Conocimiento de ideas previas acerca de los derecho humanos Debate sobre la concepción de los derechos universales
2. "El mapa de nuestros tesoros: nuestros derechos"		Presentación de los derechos de la infancia
3. "Queremos aprender jugando"	2	Comprensión de los derechos al juego El derecho a la educación Disfrute del juego como medio para conocer los derechos
4. "Así soy yo"	3	Significación del derecho a la identidad Acercamiento a diferentes identidades culturales
5. "Somos iguales"		Conciencia del derecho a la igualdad Descripción, conciencia y valora ción de la diversidad
6. "Queremos una vida feliz"	4	Investigación sobre el derecho a la salud, bienestar y protección La importancia del cobijo y la alimentación

7. "Disfrutando con nuestras familias"	5	Aproximación al derecho a una familia Apreciación de diferentes familias Identificación de los miembros de la familia
8. "Participamos todos"	6	Interés por el derecho a la participación Reflexión y valoración acerca de actividades cotidianas
9. "El juego al derecho, los derechos al revés"	7 y 8	Interiorización de los derechos humanos Disfrute del juego
10. "Somos niños hechos y derechos"	9	Reconocimiento de los derechos humanos y de la infancia

Las orientaciones metodológicas a tener en cuenta serían.

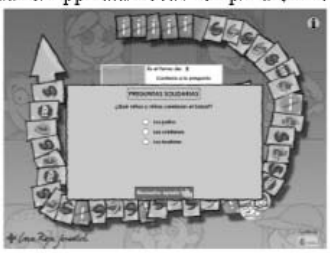
- En cuanto agrupamiento, serán actividades a realizar en gran grupo, o pequeño grupo, para mantener constantemente la necesidad de una asamblea previa, la toma de decisiones conjuntas y su reflexión posterior entre todos.
- En cuanto a los recursos, podría ser interesante, al considerar ese tipo de agrupamientos, la utilización de la Pizarra Digital Interactiva o un proyector en el aula que permita el desarrollo de la actividad y su seguimiento por parte de todo el alumnado al mismo tiempo.
- En cuanto a los tiempos, se dedicarían aproximadamente 40 minutos cada día según la organización de cada aula, pero sería conveniente en los últimos momentos de la jornada.

2.1. Banco de actividades

A continuación se detalla la secuencia didáctica. Se explican las actividades, organizadas por días, el objetivo principal y los recursos TIC a utilizar (descripción, enlace y fotografía).

Día 1: 20 de Noviembre Día Internacional de los Derechos Humanos

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 1. "¿Qué sabemos de nuestros derechos?"</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Indagar en los conocimientos previos sobre los Derechos Humanos para presentar el trabajo a llevar a cabo hasta el día 10 de diciembre</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Recurso</td><td>Descripción: el libro gigante de los derechos, que consiste en una breve exposición de cada derecho acompañada de un ejercicio o pregunta breve
Enlace: https://www.menimos.org/mundodemilu/eucontocas.htm

</td></tr>
<tr><td>Descripción: Usawa es un juego que forma parte de una camp aña de la Cruz Roja para la diversidad, en el que a través de un tablero se van contestando preguntas de carácter general, pero también sobre algunos derechos
Enlace:
file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/Rar$EX00.763/Usawa.html
</td></tr>
<tr><th colspan="2">Actividad 2. "El mapa de nuestros tesoros: nuestros derechos"</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Presentación del mapa de los derechos, que va a guiar el resto de días y actividades para conocer y trabajar sobre cada derecho fundamental</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: es un mapa interactivo en el que cada objeto corresponde con un derecho de la infancia, y que da acceso a una breve explicación de cada uno de ellos
Enlace: http://www.ararteko.net/apl/derechosdelainfancia/mapa.htm

</td></tr>
</table>

Día 2: Derecho al juego y a la educación

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 3. "Queremos aprender jugando"</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Aproximación a los derechos al juego y a la educación como punto de partida para el resto de ellos de manera que el alumnado entienda que a partir de diferentes juegos TIC vamos a aprender otros principios</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: breve presentación del derecho al juego, que se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito, ilustraciones y un juego online
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/juego/sabiasque/

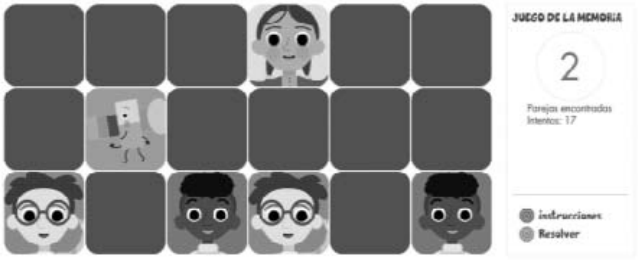

Descripción: breve presentación del derecho a la educación, que se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito, ilustraciones y un juego online
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/educacion/sabiasque/


Descripción: banco de actividades que se articulan para dar respuesta al derecho al juego de la infancia, pero que, a su vez, cada juego responde a otro derecho de manera que permite ir preguntándonos, adentrándonos y conociendo cada uno de ellos
Enlace: http://www.araripeko.net/apl/derechosdelainfancia/juegos.htm

</td></tr>
</table>

Día 3: Derecho a una identidad y a la igualdad

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 4. "Así soy yo"</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Conocer qué supone e implica el derecho a una identidad, relacionado con la percepción de uno mismo y de/con los demás</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: breve presentación del derecho a una identidadque se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito e ilustraciones
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/nombrey-nacionalidad/sabias-que/

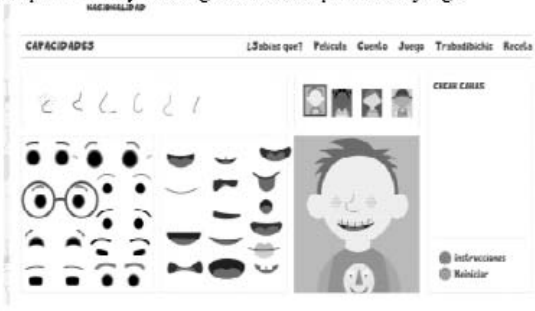

Descripción: juego de memoria y asociación en el que debemos encontrar dos imágenes iguales para trabajar la percepción de identidad propia
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/nombrey-nacionalidad/juego/


Descripción: juego interactivo para gran o pequeño grupo que consiste en un tablero conformado por los diferentes continentes. El objetivo es conseguir un amigo de cada continente, para lo que debemos contestar preguntas acerca de la identidad cultural de cada zona
Enlace:
https://www.meninos.org/mundodemilu/xogos/familiasnomundo_cas.swf

</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 5. “Somos iguales”</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Conocer qué supone e implica el derecho a la igualdad, concepto relacionado con la diversidad</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: breve presentación del derecho a la igualdadque se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito e ilustraciones.
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/igualdad/sabias-que/


Descripción: juego paratrabajar el concepto de igualdad y diversidad a través de la idea de una gran fiesta
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/igualdad/juego/


Descripción: actividad que consiste en plasmar con el siguiente juego la imagen de cada uno de nosotros, haciendo hincapié en la expresión facial y su significado tanto emocional como en capacidades
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/capacidades/juego/

</td></tr>
</table>

Día 4: Derecho a la salud, al bienestar y a la protección

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 6. "Queremos una vida feliz"</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Presentar el derecho a la salud, a la protección y al bienestar en un mismo concepto, como es la felicidad</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: breve presentación del derecho a la salud, que se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito e ilustraciones
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/salud/sabiasque/

Descripción: actividad de rompecabezas para trabajar los conceptos inherentes a una vida saludable: el cobijo y la alimentación
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/salud/juego/

Descripción: juego de rol, que presenta Unicef para hacer en gran grupo, que consiste en ir tomando decisiones y completando fases para poder llegar a cumplir la misión relacionada con la alimentación saludable
Enlace: http://www.enredate.org/juego_earth_explorers
</td></tr>
</table>

Día 5: Derecho a una familia

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 7. “Disfrutando con nuestras familias”</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Conocer el derecho a la familia, sus diferentes significados y relacionarlo con su vida cotidiana</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: breve presentación del derecho a la familia que se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito e ilustraciones
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/familia/sabias-que/


Descripción: cuento interactivo, dividido en dos partes, en el que la protagonista les presenta su situación familiar, de manera que adentramos al alumnado en diferentes núcleos y situaciones familiares desde el respeto
Enlaces: https://www.meninos.org/mundodemilu/avidademilucas.htm
https://www.meninos.org/mundodemilu/avidademilucas segundapartecas02.htm


Descripción: actividad de sudoku con diferentes miembros de una familia
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/familia/juego/


Descripción: actividad que permite la simulación y descripción de los miembros de una familia,para conocer diferentes tipos de familia
Enlace: https://www.meninos.org/mundodemilu/xogos/atuafamilia cas.swf
</td></tr>
</table>

Día 6: Derecho a participar

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 8. “Participamos todos”</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Conocer el derecho a la participación y sus consecuencias en esta sociedad, relacionado con hábitos cívicos</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: breve presentación del derecho a la participación que se acompaña, en caso de que sea necesario, con una película, un cuento escrito, ilustraciones y un juego online
Enlace: http://www.rayuela.org/derechos/participar/sabias-que/

</td></tr>
<tr><td></td><td>Descripción: actividad en la que s e tienen que ir señalando en diferentes escenarios del hogar aquellas tareas en las que pueden participar y colaborar
Enlace: https://www.meninos.org/mundodemilu/xogos/tarefas_cas.swf

</td></tr>
<tr><td></td><td>Descripción: juego para acercar y reflexionar sobre diferentes actitudes y actividades de la vida cotidiana, teniendo que señalar si están bien o mal
Enlace: https://www.meninos.org/mundodemilu/xogo_ben_mal_esp.swf

</td></tr>
</table>

Día 7 y 8: Jugamos con los derechos humanos

Actividad 9. "El juego al derecho, los derechos al revés"	
Objetivo	Repasar los derechos y sus implicaciones, y disfrutar de los derechos a través de juegos en gran grupo
Recurso	Descripción: juego de tablero que consiste en llegar a la última casilla; dependiendo de la modalidad, aquel que tire el dado tendrá que resolver la pregunta o pruebas individualmente o en grupo, para hacerlos conscientes de la necesidad y oportunidades que nos permite vivir en comunidad Enlace: https://www.meninos.org/mundodemilu/xogomilu/index_castelan.html  Descripción: juego que consiste en visitar cinco planetas (libertad, vida, igualdad, justicia y ciudadanía) e ir resolviendo diferentes juegos y tareas, para garantizar la paz en la galaxia de los derechos humanos Enlace: http://www.aventurauniversal.com/codigol/interface.asp?jugador=pruebacomunicacion&nivel=1 

Día 9: 10 de Noviembre Día Internacional de los Derechos del niño

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad 10. “Somos niños hechos y derechos”</th></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Presentar el Día internacional de los Derechos del niño y recordar los derechos vistos a través de la reflexión y del juego</td></tr>
<tr><td>Recurso</td><td>Descripción: diferentes encuestas en las que el alumnado debe dar su opinión sobre diferentes ideas y conceptos que surgen de los diversos derechos humanos, por lo que se puede generar debate y escribir la respuesta consensuada entre toda la clase
Enlace:http://www.rayuela.org/yo -opino/12-alguna-vez-has-usado-internet-para-hacer-algo-de-lo-que-luego-te-hayas-arrepentido/

Descripción: juego de tablero que consiste en llegar a la última casilla que es el pleno reconocimiento de los Derechos Humanos. Para ello deben tirar el dado e ir avanzando cumpliendo diferentes tareas, saltando obstáculos o cogiendo ayudas
Enlace: http://www.enredate.org/cas/juegos/mueve ficha
</td></tr>
</table>

2.2. Propuesta de Evaluación

Por un lado, en cuanto a la evaluación del alumnado, la importancia del trabajo de los Derechos de la Infancia radica en el conocimiento, descripción y valoración de cada uno de ellos. Para ello, se podría utilizar un registro semejante a la siguiente Tabla 3.

Tabla 3. Criterios de evaluación para el alumnado

	Sí	En proceso	No	Observaciones
Reconoce los Derechos de la Infancia				
Reconoce el derecho al juego				
Reconoce el derecho a la educación				
Reconoce el derecho a la igualdad				
Reconoce el derecho a la salud, bienestar y protección				
Reconoce el derecho a la familia				
Reconoce el derecho a la participación				
Describe con situaciones cotidianas y personales los derechos				
Describe el derecho al juego				
Describe el derecho a la educación				
Describe el derecho a la igualdad				
Describe el derecho a la salud, bienestar y protección				
Describe el derecho a la familia				
Describe el derecho a la participación				
Valora los Derechos de la Infancia				
Valora el derecho al juego				
Valora el derecho a la educación				
Valora el derecho a la igualdad				
Valora el derecho a la salud, bienestar y protección				
Valora el derecho a la familia				
Valora el derecho a la participación				
Participa de las situaciones de juego y de aprendizaje				
Reflexiona en relación a los derechos				
Transmite su opinión				

Además, es necesario constatar la adecuación de los recursos utilizados en la secuencia didáctica. Por ello, se establece el siguiente registro (Tabla 4) que permite recoger su valoración técnica en cuanto a diseño y componentes, junto con su valoración global en una escala de diez puntos.

Tabla 4. Ficha para evaluar las dimensiones técnicas y globales de los recursos

VALORACIÓN TÉCNICA										
		MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO	Comentarios				
DISEÑO Y PRESENTACIÓN										
FACILIDAD DE USO										
LENGUAJE ESCRITO Y ELEMENTOS TEXTUALES										
LENGUAJE VISUAL E IMÁGENES										
LENGUAJE AUDITIVO Y ELEMENTOS SONOROS										
ADECUACIÓN A DESTINATARIOS										
VALORACIÓN GLOBAL										
	– 1	2	3	4	5	6	7	8	9	++ 10
ATRACTIVO										
MOTIVADOR										
INNOVADOR										
CREATIVO										
INCLUSIVO										
FORMATIVO										
RELEVANTE										
PRÁCTICO										

Por último, se puede realizar una valoración de la propuesta didáctica teniendo en cuenta cada uno de sus componentes según la ficha que se presenta en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5. Ficha para evaluar la dimensión didáctica de la propuesta

	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO	NO PRESENTE	Comentarios
OBJETIVOS						
CONTENIDOS						
ACTIVIDADES						
ADECUACIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE AULA						

CONCLUSIONES

La finalidad última de la unión entre las TIC y los Derechos Humanos con la celebración de estos dos días internacionales pasa por utilizar un medio de desarrollo para los niños y niñas, como es el juego a través del conocimiento de los Derechos Humanos. El Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012) utiliza la metáfora de que los Derechos Humanos son como un camino de aprendizaje, de normas, de valores y, en fin último, de ciudadanía. Y Gaitán (2006) añade que ese sendero nos acerca al bienestar de la infancia.

La intervención educativa en este campo supone una naturaleza multidimensional y multirrelacional en cuanto a que las conmemoraciones y los derechos se diluyen con la educación en valores, con las diferentes áreas de conocimiento e incluso con las competencias clave que guían nuestro *currículum* y quehacer educativo. Así, el docente es el responsable de buscarle sentido y relación a cada derecho y cada recurso según las necesidades que afloren de su aula y alumnado.

Sin lugar a dudas, las características de los sujetos con los que se trabaje, junto con la programación de aula, serán condicionantes de la puesta en práctica de la propuesta que aquí incluimos. No obstante, aunque el usar recursos creados por otros es la primera fase en la integración de las TIC en el aula, la ilusión y el propósito de la unión entre derechos, infancia y TIC pasarían ahora por la creación de recursos TIC contextualizados y llevados a la vida cotidiana del aula, del centro y de un alumnado en concreto. Esta sería la segunda fase de integración. De esta manera se cobijarían en la concepción de que los Derechos Humanos es cosa también de los más pequeños, y una manera de hacerlos suyos es a través del juego y de las posibilidades que brindan las TIC.

REFERENCIAS

Cardoso, N. (2013). *Al maestro… ¿con cariño? La conmemoración escolar como espacio crítico de la práctica docente*. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Casanueva, J.M. (2011). *La TIC para la promoción de los derechos humanos*. México, DF: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad, 43*(1), pp. 27-42.

Del Río, O. (2009). TIC, derechos humanos y desarrollo: nuevos escenarios de la comunicación social. *Anàlisi, 38*, pp. 55-69.

Froilán, C. (Coord.) (2007). *Guía de recursos educativos sobre derechos humanos*. Gijón: CPR de Gijón.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad, 43*(1), pp. 63-80.

Galicia. Orden del 13 de junio de 2014 por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2014/15 en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia). *Diario Oficial de Galicia*, *120*, de jueves 26 de junio de 2014.

Guijo, V. (2008) Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, *347*, pp. 55-74.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012). *Ideas para introducir los Derechos Humanos en el aula*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

La gamificación: una herramienta para el aprendizaje

Gamification: a learning tool

Elena González Tinoco
Universidad de Sevilla, elegontin@alum.us.es
Yolanda Troyano Rodríguez
Universidad de Sevilla, ytroyano@us.es

Resumen:

Este trabajo pretende realizar una aproximación al estudio de la gamificación como herramienta potencialmente didáctica; entendiendo por ésta el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. Con dicho propósito, repasaremos algunas de las investigaciones más relevantes que han abordado el estudio de la gamificación como un recurso innovador para la educación y otros ámbitos de interés social y humano. Nuestro deseo es proporcionar una amplia panorámica sobre el asunto que nos ocupa. Para ello, nos detendremos en el concepto de gamificación y haremos un recorrido por los distintos campos de aplicación, desde la educación formal a otros contextos donde hoy en día se emplea este recurso de forma exitosa. Para finalizar, se estudiará su posible relación con variables como la motivación, y hablaremos del vínculo existente entre gamificación y psicología.

Palabras clave: aprendizaje, gamificación, innovación educativa, motivación, TIC.

Abstract:

This work aims to approach the study of gamification as a potential didactic tool; meant by this the use of elements of game design in non-game contexts. With this purpose, we will review some of the most relevant investigations that have addressed the study of gamification as an innovative resource for the education and other areas of social and human interest. Our willingness is to provide a wide vision of the referred subject. For this, we will take a closer look at the concept of gamification, going through all the application areas, from formal education to other areas where nowadays this resource is successfully applied. To conclude, it's probable relation with fac-

tors such as the motivation will be studied, and we will talk about the existent link between gamification and psychology.

Key words: educational innovation, gamification, ICT, learning, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que comenzó la expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la década de los 90, la sociedad ha experimentado cambios evidentes en todos los ámbitos del quehacer humano. Desde entonces, el desarrollo de las TIC ha sido imparable y en la actualidad ejercen tal influencia que se comienza a hablar de una nueva cultura digital a la que debemos adaptarnos (Medina, 2012).

Las TIC también se han abierto paso en el campo de la educación formal, donde recientemente han visto la luz modalidades de estudio más novedosas, entre las que destaca el «e-learning»; un tipo de formación a distancia completamente virtual (Del Casar y Herradón, 2011). La introducción de recursos como el «e-learning» evidencia que es posible ampliar los escenarios formativos y generar entornos más flexibles para el aprendizaje (Benítez, 2011).

El avance de las TIC ha hecho posible hablar de la gamificación; un anglicismo que denota el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011).

El trabajo que se presenta a continuación pretende ofrecer una revisión bibliográfica del estudio de la gamificación como herramienta potencialmente didáctica. Consideramos relevante esta línea de investigación ya que se detecta una carencia de publicaciones a nivel nacional en relación a dicha temática. Asimismo, entendemos que su relevancia actual es máxima, pues se advierte una necesidad cada vez más creciente por parte de docentes y alumnos de apostar por vías alternativas para generar conocimiento. De esta manera, la idea de la enseñanza basada únicamente en el libro de texto va quedando obsoleta a ojos de una población deseosa de experimentación, de llevar a la práctica sus conocimientos, y de tomar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

2. EL CONCEPTO DE GAMIFICACIÓN

La literatura alude al término «gamificación» empleando definiciones diversas pero similares. Una de ellas y probablemente la más extendida, es la

que se refiere a la gamificación como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011).

Por su parte, Zichermann y Cunningham (2011) entienden la gamificación como «el proceso de pensamiento de juegos y mecánicas de juego para involucrar a los usuarios y solucionar problemas» (Aguilera, Fúquene y Ríos, 2014).

Otros autores la definen como «la integración de dinámicas de juegos en una web, servicio, comunidad, contenido o campaña para aumentar la participación de los usuarios, al conseguir que una aplicación sea más divertida y motivadora» (Cortizo et al., 2011).

Es importante recalcar que pese a constituir un término que no se popularizó hasta la segunda mitad del 2010, la gamificación como tal no representa un concepto novedoso, pues el interés del ser humano por las mecánicas del juego y sus intentos de llevarlo a ámbitos ajenos al mismo, se remonta al inicio de los tiempos (Carpena, Cataldi y Muñiz, 2012).

Hay que tener presente que para desarrollar una estrategia de gamificación no es necesario emplear tecnología, si bien es cierto que esta última enriquece el proceso. Sin embargo, lo realmente importante es lograr que los usuarios adquieran un compromiso y se involucren en la experiencia, de tal manera que la participación sea dinámica y proactiva (García y Fernández, 2014). En definitiva, para que la puesta en marcha de una estrategia de gamificación resulte efectiva, se han de establecer previamente una serie de condiciones tales como: proponer objetivos precisos, fijar unas reglas determinadas de participación, establecer un mecanismo de reconocimiento instantáneo de los logros alcanzados, y que la participación de los usuarios sea de carácter voluntario (Melchor, 2012).

Vargas-Machuca (2013) distingue entre tres tipologías de gamificación: externa, interna, y dirigida a cambiar comportamientos. La gamificación externa se enfoca al marketing y va orientada a la figura del cliente. La gamificación interna cobra sentido en el ámbito de los recursos humanos y pretende en última instancia potenciar la motivación de los empleados para aumentar la productividad de la empresa. Por último, existiría una gamificación para generar cambios en el comportamiento y modificar ciertos hábitos de las personas. Con este último fin se llevaría la gamificación a contextos como la educación, la salud o la política.

Por otro lado, en los últimos años, numerosos autores han intentado definir los distintos perfiles de jugadores que pueden servir como modelo de los diferentes tipos de usuarios que participan en los sistemas gamificados. Así, cada perfil de jugador respondería a unas características distintivas. De entre todas las clasificaciones recogidas en la literatura, la que más aceptación ha

recibido en la actualidad ha sido la establecida por Mrczewski (Vargas-Machuca, 2013). Este autor señala nueve perfiles distintos de jugadores prototípicos:

1. Jugadores: se orientan al logro y los guía una motivación fundamentalmente de carácter extrínseco. Mrczewski los define como usuarios «complacientes».
2. Socializadores: como su propio nombre indica, se caracterizan por el deseo de interactuar con otros participantes.
3. Espíritus libres: los define su creatividad y el afán de libertad.
4. Triunfadores: su principal fuente de motivación es alcanzar los mejores resultados. Se orientan a la maestría y buscan distinguirse del resto de usuarios.
5. Filántropos: se focalizan en la ayuda al otro.
6. Networkers: se relacionan con otros miembros pero sólo para obtener beneficios extrínsecos.
7. Explotadores: se centran en acumular el mayor número posible de recompensas extrínsecas.
8. Consumidores: buscan beneficios extrínsecos pero con poca interacción.
9. Auto buscadores: se orientan al logro de forma casi compulsiva.

3. LOS JUEGOS SERIOS O «SERIOUS GAMES»

Una de las formas más habituales de poner en práctica la gamificación es mediante el empleo de los llamados «juegos serios» o «serious games». Los juegos serios se distinguen de otras tipologías de juego más convencionales por sus objetivos y usos. En general, la finalidad de un juego es la experiencia lúdica en sí misma, por lo que cualquier otro resultado estaría más allá de sus intereses. Por el contrario, cuando el aprendizaje es el fin último de dicha experiencia se puede hablar de «juego serio» (Orozco, Baeza, Navarro y Llano, 2012).

Algunos autores como Cohen (2014), consideran que el éxito de los juegos serios se debe, en parte, a que ofrecen experiencias agradables.

A diferencia de otras tipologías de juego más convencionales, los juegos serios introducen una serie de elementos que cumplen funciones motivadoras. Uno de estos elementos, sin el cual la gamificación no podría entenderse, es la existencia de niveles; que conceden al avance en el juego un carácter mensurable (Herranz y Colomo, 2012). Sin embargo, más allá de los nive-

les explícitos, lo realmente importante es la sensación de progreso que el usuario experimenta a medida que va alcanzando los objetivos propuestos.

Otro elemento presente en la gamificación son los puntos, que proporcionan retroalimentación, y crean una conexión entre la progresión en el juego y las recompensas extrínsecas (Werbach y Hunter, 2012). En juegos de tipo «multi-jugador» o en entornos en el que los miembros de la comunidad tienen acceso a las puntuaciones del otro, los puntos funcionan de pantalla externa del progreso, es decir, muestran cuán habilidoso es cada usuario en el juego, al tiempo que fomentan el sentido de competencia entre los participantes.

Un tercer elemento que suele estar presente en los juegos serios es la insignia o el distintivo. La insignia funciona como representación visual de ciertos logros alcanzados dentro del proceso de gamificación y, en ocasiones, suponen el acceso a otro tipo de actividades dentro del juego. Así, se ha comprobado que las insignias tienen efectos positivos sobre la motivación de los jugadores, en la medida en que funcionan como marcadores de un cierto estatus virtual dentro del juego (Antin y Churchill, 2011).

Otro elemento esencial son las tablas de clasificación, que muestran el posicionamiento de cada usuario respecto a los otros en el juego y contextualizan la progresión de forma diferente a los puntos o insignias. Sin embargo, las tablas de clasificación pueden funcionar como un potente motivador o muy al contrario, empujar al usuario a abandonar el juego si se encuentra en una posición muy desventajosa con respecto al resto de participantes (Werbach y Hunter, 2012).

En relación a las ventajas que se derivan del uso de los juegos serios, la literatura recoge que éstos comparten una capacidad indiscutible para el desarrollo de habilidades de alfabetización digital, resolución de problemas y la adquisición de una mayor destreza manual, agudeza visual y coordinación (Simões, Díaz y Fernández, 2012).

Otras investigaciones señalan que los juegos serios crean un escenario agradable para el aprendizaje. Cuando aprendemos jugando, el individuo experimenta un mayor grado de satisfacción, pues disminuyen la aprensión a la evaluación y el miedo a cometer errores. En consecuencia, se reduce el nivel de estrés y la experiencia de aprendizaje resulta más atractiva (Gallego et al., 2014).

Además, otra de las grandes ventajas de los juegos serios es que inmediatamente después de cada acción el usuario obtiene retroalimentación. Esto permite al individuo observar una estrecha relación de causa-efecto entre su comportamiento y las consecuencias que su conducta genera en el juego, lo que sin duda favorece el aprendizaje por ensayo y error. De esta manera, se aprende

desde la experimentación y la práctica. Otro punto fuerte de los juegos serios es que fomentan la autonomía del usuario a la hora de tomar decisiones, de forma que el control recae en el propio individuo (Gallego et al., 2014).

Los juegos serios ofrecen escenarios reales o virtuales donde se desarrollan habilidades útiles para ámbitos específicos, como la educación, el marketing o la actividad política. Sin embargo, independientemente de la finalidad concreta que persigan y de la forma que adopten, los juegos serios comparten su conexión con algún aspecto de la realidad (Chipia, 2011).

Además, posibilitan la adquisición de competencias y roles que más tarde el usuario pondrá en práctica para afrontar situaciones reales. Así, aquello que se aprende en un contexto de juego podría generalizarse a otros campos de la vida real. Algunas veces se emplean para fomentar la reflexión y el debate o como vía para concienciar a la población sobre determinados temas de interés social. También nos podemos valer de esta herramienta para la promoción de la salud o la prevención de la enfermedad. En este sentido, sería interesante aprovechar este recurso para promocionar hábitos saludables relacionados con el ejercicio físico, la higiene postural, o la nutrición (Chipia, 2011).

Poseen múltiples beneficios a nivel perceptivo, cognitivo, afectivo y social. Así, por ejemplo, los juegos serios potencian la capacidad de atender a varios estímulos, contribuyen a que latencia en las respuestas sea cada vez menor, y mejoran la rapidez de reflejos. Proporcionan habilidades de resolución de problemas y, a nivel afectivo, favorecen la experimentación y la expresión de las emociones. Por último, fomentan habilidades sociales y comunicativas (Chipia, 2011).

En otro orden de cosas, la literatura señala que existen diferencias en función al contexto donde se ponen en marcha los juegos serios. De este modo, en relación a la variable «tiempo», cuando la actividad tiene lugar en un contexto formal, la duración del juego será fijada por el docente, por lo que el alumno deberá ajustarse al tiempo de juego que aquél considerase conveniente en cada caso. En cambio, si la práctica se llevase a cabo fuera del aula, será el propio individuo el que regule los tiempos, por lo que habrá una mayor flexibilidad. Por otro lado, en contextos de tipo informal, la participación del usuario es totalmente voluntaria, de manera que es el propio individuo el que decide en todo momento si desea o no implicarse en el juego. La situación cambia cuando nos trasladamos a un contexto formal, donde dicha actividad formaría parte de los contenidos curriculares obligatorios para el alumno, por lo que la participación sería obligada (Gros, 2014).

4. LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL

La aplicación de la gamificación a las aulas es fundamental para que los estudiantes perciban el proceso de aprendizaje de una forma más atractiva, pues el alumnado de hoy presenta necesidades muy dispares con respecto al de antaño y, naturalmente, se implica en la construcción del conocimiento de forma diversa. Así, se ha empezado a hablar de la existencia de un nuevo perfil de estudiante, que nace de las habituales prácticas de interacción y socialización con medios digitales y virtuales (Garrido, 2013).

Urquidi y Calabor (2014) plantean una investigación en la que se proponen estudiar cómo percibe el alumnado de hoy el uso de los juegos serios, hallando un índice de aceptación considerable.

Nuestro sistema educativo ha de evolucionar al ritmo en que la sociedad lo hace, y es su deber responder a las exigencias de una población que demanda que, junto a los contenidos curriculares, se desarrollen competencias digitales, creativas, que fomenten el aprendizaje valiéndose de los beneficios que nos ofrecen las nuevas tecnologías (Sánchez, 2013).

Sin embargo, con lo anterior no se está animando a que la enseñanza gamificada releve a aquella que se imparte en las aulas, sino que lejos de esta idea, lo que se enfatiza es el valor de la gamificación como recurso didáctico con capacidad potencial para complementar y enriquecer la enseñanza que un docente puede proporcionar a su alumnado (Contreras, Eguia y Solano, 2011).

No obstante, cabe la posibilidad de que al llevar la gamificación a las aulas tropecemos con una serie de dificultades derivadas de la posible falta de medios y recursos materiales en los centros de formación, lo que, sin duda, podría obstaculizar la puesta en práctica de la enseñanza gamificada. A esto se le suma, la necesidad de establecer puentes de comunicación entre los docentes de distintas áreas (Melchor, 2012).

Por otra parte, cuando se trasladan los juegos serios al contexto escolar, es importante que se cumplan una serie de condiciones. Así, es importante que: posibiliten la experimentación repetida con el fin de llegar a una meta, concedan feedback a los estudiantes, se adapten las tareas a los niveles de habilidad y conocimiento de los mismos, la dificultad de los retos vaya incrementándose a medida que avanza el juego, se tracen las distintas vías que posibilitan la consecución de los objetivos, y se motive a los estudiantes mediante recompensas sociales y otros incentivos que permitan el reconocimiento de sus progresos (Simões, Díaz y Fernández, 2012).

5. LA GAMIFICACIÓN EN OTRAS ÁREAS DE LA VIDA HUMANA

El ámbito escolar no es el único en el que la gamificación ha demostrado tener efectos beneficiosos. Más allá de la educación formal, los juegos serios pueden contribuir de manera exitosa a la promoción de hábitos saludables, sirviendo de ayuda para elicitar un cambio en la actitud y el comportamiento de las personas, con el fin último de promover la salud y el bienestar de los usuarios, al tiempo que los educa y entretiene (Orji, Mandryk, Vassileva y Gerling, 2013). En este sentido, los juegos serios pueden ir encaminados hacia la salud y prevención, o hacia el manejo de las enfermedades ya diagnosticadas. Tal es el caso de «Re-Mission», un videojuego que fue diseñado para mejorar el tratamiento del cáncer en adultos jóvenes y adolescentes. El resultado de la evaluación de «Re-Mission» reveló que los pacientes que participaron en el juego mostraron un mayor conocimiento y autoeficacia en relación con el tratamiento del cáncer que los pacientes del grupo control (Orji, Mandryk, Vassileva y Gerling, 2013).

De este modo, es indudable que la gamificación está tomando fuerza en multitud de campos de la sociedad. No sólo ha demostrado ser eficaz en el ámbito de la escuela y en el contexto sanitario, sino que también está muy presente en los equipos de recursos humanos a fin de crear un compromiso en sus empleados (Werbach y Hunter, 2012).

Asimismo, se ha evidenciado su efectividad en el sector de la publicidad, donde se emplea como herramienta para animar a los consumidores a adquirir un determinado producto.

Algunos autores plantean la gamificación como una herramienta ligada al marketing, pues en última instancia e independientemente del campo donde se aplique, la gamificación es un recurso que busca persuadir para lograr una mayor fidelidad y compromiso en los usuarios. Asimismo, ejerce una influencia importante en el interés y la motivación de los individuos, por lo que genera un cambio en la percepción del usuario hacia la tarea, aumentando el grado de atractivo de las actividades propuestas. Además, al tratarse de una herramienta novedosa y hasta hoy poco explotada en ciertos sectores, puede convertirse en el rasgo distintivo de quien la ponga en marcha, lo que le conferirá cierta exclusividad frente a la competencia (Cortizo et al., 2011).

Pero la gamificación también alcanza la vida política y social de los individuos (Díaz-Cruzado, 2013). En cualquier tipo de organización, la gamificación podría ser implementada con éxito; pues en las organizaciones humanas, como en el juego, se progresa a través de una serie de niveles; de mane-

ra que a medida que dominamos ciertos conceptos nos preparamos para ir adquiriendo tantos otros (Werbach y Hunter, 2012).

6. LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO PRINCIPAL DE LA GAMIFICACIÓN

Un punto fuerte de los juegos educativos es su potencial para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en las tareas educativas (Jackon y MacNamara, 2013).

La motivación es probablemente el elemento central y de mayor carga psicológica con el que cuentan los juegos serios pues de ésta dependerá en gran medida la involucración del individuo en el juego, sea a nivel conductual, cognitivo o emocional.

Aguilera, Fúquene y Ríos (2014) se preguntaron por las variables que lograban una mayor implicación del usuario en el juego y señalaron el diseño como uno de los elementos más ligados a la motivación. De este modo, si los usuarios perciben el diseño atractivo se preverá una involucración notablemente superior en el juego.

Un considerable número de investigaciones dan cuenta de que los métodos de docencia que hacen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación ejercen un impacto muy positivo sobre la motivación y el interés de los estudiantes, al tiempo que alimentan el compromiso por el aprendizaje y el trabajo en la escuela, generan una mayor participación en el aula, y favorecen una actitud más positiva, así como una valoración y percepción más favorables sobre los contenidos curriculares (Passey et al., 2003; Moënne, Verdi y Sepúlveda, 2004; Talanquer, 2009; Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2010; Benítez, 2011).

Asimismo, otros autores recalcan que la integración de recursos virtuales y/o digitales en los sistemas de enseñanza se traduce en un alumnado más atento e involucrado en su proceso de aprendizaje; enfatizando así, que el aumento en la motivación trae consigo un incremento en la dedicación, la constancia, la concentración, y el esfuerzo en las actividades escolares. Para explicar dichos efectos, estos estudios ponen el acento en que la introducción de recursos interactivos en las aulas facilita la comprensión de los contenidos educativos, y hace más atractivo el proceso de aprendizaje por su carácter novedoso (Méndez, 2011; Marquès y Prats, 2011; Medina, 2012).

7. TEORÍAS PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON LA GAMIFICACIÓN

En lo que concierne a la relación entre gamificación y psicología, autores como Herranz y Colomo (2012) destacan que la gamificación se sustenta en tres modelos psicológicos:

El modelo de comportamiento o «Behavior Model» de Fogg: este modelo recoge que el comportamiento es producto de tres factores: motivación (el usuario ha de estar motivado para realizar la tarea objetivo); habilidad (el individuo debe contar con los recursos necesarios para el desempeño de la actividad); y la existencia de un «disparador» o situación apropiada que permita la ejecución del juego (Fogg, 2009).

Según Fogg, para que la conducta objetivo se lleve a cabo, es condición necesaria la confluencia simultánea de estos tres factores. Además de lo anterior, también es fundamental que el nivel de motivación y de habilidad del sujeto sea de intensidad suficiente como para superar un determinado umbral de activación. Sólo cuando se alcanza un grado óptimo de activación y la situación resulta adecuada para el juego, el usuario podrá desarrollar su tarea. En ausencia de un «disparador» apropiado la conducta del sujeto no llegará a producirse, aún cuando el individuo posea niveles de motivación y habilidad elevados. Dicho de otro modo, ha de existir un elemento que nos haga sentir que ese es el momento idóneo para llevar a cabo la conducta objetivo. Un «disparador» puede tomar distintas formas. Un ejemplo podría ser un mensaje de texto o una llamada que nos estimule a participar en la tarea. No obstante, con independencia de la forma que adopte, todo «disparador» posee tres rasgos distintivos: es perceptible por el usuario; se asocia a la conducta objetivo; y sólo tiene lugar cuando el individuo se halla motivado y es competente para desempeñar la actividad (Fogg, 2009).

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) se define como una teoría de la motivación y señala una serie de necesidades básicas imprescindibles para que la gamificación pueda tener éxito. Éstas son: la necesidad de relacionarnos; la necesidad de ser competentes; y la necesidad de autonomía. Según esta teoría el ser humano se orienta a la autodeterminación en tanto en cuanto se guía por motivaciones intrínsecas que lo llevan a implicarse en actividades relacionadas con su crecimiento personal (Quintana, 2014).

La teoría de Flow o experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1975)**,** la cual establece cuál es el estado mental aconsejable para desempeñar un tarea de manera exitosa. La «experiencia óptima» o estado de «flow» se alcanza cuando el usuario logra un nivel de concentración plena y su atención se focaliza casi de forma exclusiva en la tarea a desarrollar. En este momento, en el que el grado de inmersión en el juego es máximo, la capacidad de aprendizaje del sujeto aumenta considerablemente (Aguilera, Fúquene y Ríos, 2014).

No obstante, existe un requisito que debe respetarse para poder alcanzar una experiencia óptima o de aprendizaje significativo: el equilibrio entre el nivel de dificultad de la tarea objetivo y el nivel de destreza del usuario. Así, por ejemplo, cuando la dificultad es media y la destreza es alta el usuario percibirá cierto control de la situación pero no se daría un incremento tan significativo en el aprendizaje. A la inversa, podría experimentarse un estado emocional de gran excitación. Sin embargo, si el nivel de competencia excede notablemente el nivel de dificultad, el ejercicio resultará tedioso y existiría riesgo de abandono. En un escenario de dificultad media-alta pero habilidad insuficiente dominaría un estado emocional que viajaría de la preocupación a la ansiedad. Por tanto, únicamente cuando se dé una correspondencia entre dificultad y destreza podrá lograrse una experiencia óptima o de aprendizaje significativo (Aguilera, Fúquene y Ríos, 2014).

8. CONCLUSIONES

Desde el presente trabajo se aboga por sacar máximo provecho de las múltiples ventajas que la gamificación, como herramienta potencialmente didáctica, puede tener en el proceso de aprendizaje. Es necesario que, en la medida de lo posible, adquiramos el compromiso de hacer de la construcción del conocimiento un proceso más rico y atractivo, pues ello probablemente se traduciría en un alumnado más interesado e involucrado en la instrucción.

REFERENCIAS

Aguilera, A., Fúquene, C.A., y Ríos, W. F. (2014). Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje. *IM-Pertinente*, *2* (1), 125-143.

Antin, J., y Churchill, E. (2011). Badges in social media: A social psychological perspective. En *CHI 2011: Workshop on Gamification* (1-4).

Benítez, L. (2011). Las TIC en la escuela. *CSI-F* (38), 1-8.

Carpena, N., Cataldi, M., y Muñiz, G. (2012). *En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación; repensando nuestro rol docente en las aulas.* XVI Congresso da Sociedade Iberoamericana de Gráfica Digital. Portugal.

Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2010). Estudiantes universitarios frente al aprendizaje mediado por TIC. impacto de la propuesta sobre los perfiles motivacionales y las percepciones del curso. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 9* (26), 1-12.

Chipia, J. F. (2011). Juegos serios: alternativa innovadora. *Conocimiento Libre y Educación (CLED), 2* (2), 1-18.

Cohen, E.L. (2014). Enjoyment of a counter-hedonic serious digital game: determinants and effects on learning and self-efficacy. *Psychology of Popular Media Cultura*. Advance online publication.

Contreras, R., Eguia, J. L., y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. *Revista Icono14, 2* (9), 249-261.

Cortizo, J. C., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. I., y Pérez, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos.* VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid.

Del Casar, M. A., y Herradón, R. (2011). El vídeo didáctico como soporte para un b-learning sostenible. *Arbor, revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura,187* (3), 237-242.

Díaz-Cruzado, J. (2013). *El uso de la Gamificación para fomentar la participación política.* Trabajo Fin de Máster no publicado, Universidad de Sevilla, España.

Fogg, B.J. (2009). *A behavior model for persuasive design.* IV International Conference on Persuasive Technology. California.

Gallego, F. J., Villagrá, C. J., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R., y Llorens, F. (2014). Panorámica: serious games, gamification y mucho más. *ReVisión, 7* (2), 13-23.

García, E., y Fernández, E. (2014). Una experiencia de formación de futuros profesores en la utilización de las TIC en aulas bilingües. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM), 10* (29), 1-11.

Garrido, J. M. (2013). Videojuegos de estrategia: Algunos principios para la enseñanza. *Revista electrónica de investigación educativa, 15* (1), 62-74.

Gros, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28* (1), 115-128.

Herranz, E., y Colomo, R. (2012). La gamificación como agente de cambio en la ingeniería del software. *RPM, 9* (2), 30-56.

Jackson, G. T. y MacNamara, D. S. (2013). Motivation and Performance in a Game-Based Intelligent Tutoring System. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.

Marquès, P., y Prats, M. À. (2011). ¿Podemos mejorar con las TIC los resultados académicos?. Grupo de Investigación Didáctica y Multimedia.

Medina, D. (2012). *La adaptación de las TIC en el aula y los nuevos métodos educativos.* Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de La Rioja.

Melchor, E. (2012). Gamificación y e-Learning: un ejemplo con el juego del pasapalabra. En *EFQUEL Innovation Forum 2012 Proceedings* (137–144). Bruselas.

Méndez, D. (2012). Cambio motivacional realizado por las TIC en los alumnos de secundaria de física. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 70* (136), 199-224.

Moënne, G., Verdi, M., y Sepúlveda, E. (2004). *Enseñanza de las ciencias con uso de TIC en escuelas urbano marginales de bajo rendimiento escolar.* IX Taller Internacional de Software Educativo TISE. Chile.

Orji, R., Mandryk, R. L., Vassileva, J., y Gerling, K. M. (2013). Tailoring persuasive health games to gamer type. En *CHI 2013: Changing Perspectives* (2467-2476). París.

Orozco, A. M., Baeza, D. F., Navarro, A., y Llano, G. (2012). Del videojuego a la realidad: Sistema interactivo para la seguridad vial. *Sistemas y Telemática*, *10* (22), 37-50.

Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G., y Allaway, D. (2003). *The motivational effect of ICT on pupils.* Norwich: Queen's Printer.

Quintana, M. H. (2014). *Sistema interactivo desarrollado bajo el concepto de gamificación: una experiencia de juego para promover el cuidado del medio ambiente.* Proyecto de Grado. Universidad Autónoma de Occidente.

Sánchez, M. L. (2013). Profesores frente a los videojuegos como recurso didáctico, *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM), 9* (25), 1-18.

Simões, J., Díaz, R., y Fernández, A. (1012). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior, 29* (2), 345-353.

Talanquer, V. (2009). De escuelas, docentes y TICs. *Educación Química, 20* (3), 345-350.

Urquidi, A. C. y Calabor, M. S. Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 47*.

Vargas-Machuca, R. (2013). *La gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura.* Trabajo Fin de Máster. Universidad de Sevilla.

Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Pennsylvania: Wharton Digital Press.

Las redes sociales en educación: La opinión del profesorado

Social networks in education: teacher review

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Universidade da Coruña, isabel.dans@udc.es
Pablo César Muñoz Carril
Universidade de Santiago de Compostela, pablocesar.munoz@usc.es
Mercedes González Sanmamed
Universidade da Coruña, mercedes@udc.es

Resumen:

En este trabajo se pretende examinar la percepción de un grupo profesores y profesoras de 4º ESO de la ciudad de A Coruña sobre la formación personal y profesional que requiere el uso de las redes sociales como recurso educativo. A través de una entrevista grupal, los participantes construyen un tejido de asertos sobre el uso de las redes sociales en su labor profesional y en el centro educativo. Se desvelan distintas variables asociadas al fenómeno de los entornos virtuales en la enseñanza que afectan a las necesidades formativas del profesorado. Se han establecido distintas categorías de análisis, que permiten exponer un análisis de resultados que guíe las acciones futuras de este sector de la comunidad educativa. El profesorado se sitúa positivamente ante las redes sociales como usuarios, pero muestran cierta desconfianza y temor como educadores. La rapidez, la mejora de la comunicación en la comunidad educativa y el deseo de desarrollar la competencia digital son algunos de los puntos positivos. A pesar de ello, prevalecen los riesgos en su uso por parte de los jóvenes adolescentes y la inexperiencia o falta de formación sobre las posibles virtualidades de las redes sociales como recurso educativo. Así mismo, se señala la necesidad urgente de trabajar objetivos educativos en el aula y en sus familias para un uso adecuado.

Palabras clave: adolescentes, formación, profesorado, redes sociales secundaria.

Abstract:

In this paper aims to examine the perception of teachers and professors group of 4th ESO city of A Coruña on the personal and professional development of social net-

works as an educational resource. Through a group interview participants form a web of assertions about the use of social networks in their professional work and school. There are several variables associated with the phenomenon of virtual environments in education, affecting the training needs of teachers. Have established different categories of analysis, which allow you to expose an analysis of results to guide future actions in this sector of the educational community. The teacher sits positively to social networks as users, but show some distrust and fear as educators. The rapidly improving communication in the educational community and the desire to develop digital literacy are some of the positives. However, prevailing risks in its use by young teenagers and inexperience or lack of training on the possible virtues of social media as an educational resource. Likewise, the urgent need to work for educational purposes in the classroom and in their families for proper use notes.

Key words: teenagers, teachers, training, secondary, social networks.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales son una herramienta de comunicación que los usuarios emplean mayoritariamente para el ocio. Sin embargo, paulatinamente, los agentes educativos son conscientes de la necesidad de educar a los adolescentes para un uso adecuado y aumentan los perfiles profesionales del profesorado en las redes para favorecer el desarrollo de la labor docente. Es por ello que en este trabajo reunimos a un grupo de profesores de 4º ESO de la ciudad de A Coruña, para que expresasen sus inquietudes e ideas sobre la formación que requiere el uso de las redes sociales en la educación. La recogida de datos tuvo lugar en julio de 2012, siguiendo la metodología cualitativa y mediante una entrevista grupal con un guión de moderación abierto y una duración de una hora y media.

Los docentes se enfrentan a una realidad que hace más compleja su labor, al mismo tiempo que enriquece su perfil profesional. En las jornadas Escol@Tic 2013, organizadas por la Consellería de Educación, Manel Rives calificaba al profesor contemporáneo como proactivo, diseñador de espacios personales de aprendizaje (Ple), curador de contenidos, testeador, conector con la familia, buscador de recursos, dinamizador, gestor emocional, colaborador docente, investigador, aprendiz, guionista, editor de vídeo, reportero, mediador, editor de audio, facilitador, líder, informador. Esta lista inabarcable de funciones y desempeños son reveladores de la ardua tarea de ser profesor en el mundo digital. Algunas de estas cuestiones guardan relación con la presencia de las redes sociales en las aulas.

2. LAS REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las herramientas de relación social, tales como las redes sociales, están presentes en el sector educativo. Si bien, esta presencia deriva de dos realidades ligadas entre sí. En primer lugar, nos encontramos con la adaptación de las redes sociales generalistas para fines educativos (páginas de Facebook de investigación histórica, microrrelatos en Twitter, etc.) junto a las redes sociales especializadas. Estas últimas a su vez pueden ser verticales (dirigidas por un administrador que orienta, generalmente el profesor en una metodología más tradicional) u horizontales (donde la práctica educativa favorece el trabajo cooperativo, los proyectos colectivos, etc.). Y, en segundo lugar, la comunidad educativa está presente en las redes sociales con las consecuencias que ello comporta, especialmente por parte de los menores, alumnos a la sazón. De aquí la necesidad de examinar ventajas y riegos detenidamente a fin de obtener objetivos educativos en su uso.

Hay numerosas contribuciones a la reflexión sobre riegos y beneficios de las redes sociales. El estudio publicado por la asociación Tertulia Digital (2013) advierte que entre los profesores las TIC no habrían supuesto cambios en la manera de enseñar y la mayoría lo admite como una ayuda al modo tradicional de dar clase. En esta misma línea se orienta el estudio de Busquet (2012). En lo que se refiere a las ventajas desde la óptica educativa, seguimos las aportaciones de Poore (2013). Entre estas destaca la facilidad de uso y el hecho de captar la atención del alumnado sobre un punto como motivos pedagógicos, pero es la flexibilidad una de sus mejores ventajas. La reedición constante se acerca perfectamente al proceso educativo, que se encuentra siempre en situación de mejora, en revisión constante.

El empleo de redes sociales en las comunidades educativas fomenta el trabajo compartido que enriquece a cada uno de los usuarios, puesto que alumnado y profesorado se pueden conectar fácil y rápidamente de modo que ese estímulo se convierta en una motivación y, por último, su familiaridad con ciertas herramientas hace atractivo su manejo, que debería ser completado con otros usos o instrumentos.

La formación asume este nombre a medio camino entre lo propiamente educativo y lo puramente académico. La utilización de las redes como recurso educativo sirve de auxiliar a docentes y alumnos como herramienta de aprendizaje, así como se trata de un aprendizaje en sí mismo, logrando un «uso adecuado» por parte de los adolescentes. La perspectiva formativa entendida como fin, buscaría en el entorno de los jóvenes el aprendizaje, el conocimiento de la herramienta y sus implicaciones y las necesarias competencias para su manejo.

La formación, según Aranguren (2004), no se refiere por tanto a una cierta cantidad elevada de contenidos, ni siquiera a las destrezas técnicas que alguien sea capaz de adquirir, sino al fomento de las disposiciones y capacidades naturales de una persona, al cultivo de sus talentos, de esas posibilidades que el alumno lleva en sí.

3. MÉTODO

El diseño de la investigación cualitativa tiene su base en la posibilidad de utilizar un instrumento flexible, que aparte de sí mismo la atención, para que el objeto de estudio se centre en la interacción con las personas que lo conforman. Se buscan las motivaciones subjetivas, que lejos de ser un mero análisis subjetivo, desvelan los problemas de los participantes, en nuestro estudio, del profesorado.

Se trata de la búsqueda de «la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas» (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 32). Dichas personas no se refieren tan solo a los propios sujetos que narran, en nuestro caso de forma oral, sus impresiones, juicios e ideas sobre ciertos núcleos temáticos, sino que también conectan la propia observación de la investigadora.

La técnica seleccionada ha sido la entrevista grupal: una conversación o discusión prediseñada, cuyo objetivo era llegar al diálogo partiendo de unas líneas abiertas para encauzar esa confluencia discursiva de opiniones, emociones, prejuicios, etc. que surge de toda interacción humana (Bericat, 1998).

Existen algunos riesgos en las técnicas cualitativas grupales (Krueger, 1991; Barbour, 2013: 40-55) como la complejidad de la revisión de los resultados, la posibilidad de herir sensibilidades y la dificultad para medir las actitudes, entre otros. Juanto a ello se presentan los beneficios que aconsejan su empleo (Murillo, 2013: 50-51 y 97-98): flexibilidad del diseño, enriquecimiento de las percepciones, o el factor relacional como motivación. En nuestra investigación, se trata de profesores del mismo nivel educativo (secundaria), lo que probablemente genera solidaridad y confianza en la comunicación.

La calidad del estudio guarda relación con cuatro cuestiones (Gibs, 2012:124-137): datos válidos, fiables, generalizables y reflexivos. La exploración es circular (Flick, 2004: 55-60) y se realiza buscando asertos lingüísticos cuyo significado se relacione con la formación del profesorado y sus posibles necesidades. La elaboración del guión de moderación utilizaba pre-

guntas abiertas no directivas, partiendo de lo general a lo específico, para llegar a las opiniones más personales: a) Impacto de las redes sociales; b) Beneficios o dificultades para la tarea escolar; c) Beneficios o dificultades en tu tarea docente. El grupo estaba conformado por seis participantes, de los cuales la mitad eran mujeres y la otra mitad hombres, que pertenecían a cuatro centros concertados de la ciudad y dos institutos. Las materias que impartían abarcaban áreas diversas, desde lengua castellana o francés, hasta informática o matemáticas.

De los diversos aspectos recogidos y analizados en la entrevista grupal con el profesorado, en esta comunicación aludiremos a los resultados obtenidos en cuanto a las exigencias formativas que reclama el uso educativo de las redes sociales.

4. RESULTADOS

Los datos referidos a la formación se pueden estructurar en los siguientes campos de análisis: formación metodológica, ética, técnica, en competencias, flexible e innovadora. A continuación desarrollamos estos aspectos.

El profesorado se debate por la formación como gran solución a la novedad del recurso de las redes sociales aplicado al ámbito educativo desde el análisis de sus consecuencias respecto a un cambio de mentalidad y de metodología: «*es fundamental primero la formación del profesorado, pero yo creo que al profesorado le interesaría más, quiero decir, que está más interesado en el uso de la aplicación de las nuevas tecnologías y lo de redes sociales lo ven un poco como tú, no?. Facebook, Twitter*…» (M6)

Dicho giro en lo personal y en lo profesional demanda formación ética en virtudes personales y cívicas orientadas a los alumnos desde distintas asignaturas. Es decir, como un contenido transversal «*la educación tiene que empezar de abajo. En el uso y en el consejo sobre el buen uso. Lo que se debe hacer y no. Incluso cuestiones éticas respecto a eso*». (M2).

Los docentes señalan el lógico ahorro de costes y, a veces, de gestión, pero reclaman –para llevar a cabo esta tarea con éxito– dos grandes elementos intangibles: tiempo y formación. El tiempo lo hemos considerado como intangible ya que se circunscribe al difícil ámbito de la flexibilidad, que invade la vida privada y los ámbitos no computables del trabajador «*me robaría muchísimo tiempo*» (M1). La formación se percibe como necesaria –«*el material, sin formación del profesorado, sin materiales adecuados para esas herramientas, no sirve*» (M2). En cualquier caso, también se reconoce

que en estos momentos el uso de las redes sociales se impone como obvio o ineludible: «*hay que utilizar lo que hay. Lo que pasa es que no sé cómo*» (M5); «*yo creo que la culpa es nuestra, ¿no? De no saber decirlo, pues hay que utilizar estas fuentes, yo creo que algo de culpa lo tenemos nosotros. Que no sabemos, yo por lo menos no sé*» (M5).

Los profesores reconocen el valor motivador para el aprendizaje –especialmente de los alumnos con dificultades–, para practicar lenguas, en áreas de pensamiento, etc. Se trata de entenderlas como un instrumento de desarrollo, que redundará en la mejora de la inserción laboral. En conjunto se produce un acuerdo en señalar nuevas habilidades y competencias profesionales, garantes de empleabilidad: «*el día de mañana en su puesto de trabajo van a tener que tener unas habilidades en el uso de estas herramientas*» (M2).

Esta demanda formativa se contrapone a la falta de interés y exige un cambio de actitud, de manera que se pueda llevar a cabo la metodología adecuada con una nueva mentalidad: se insinúa un pensamiento menos lógico y más mecánico, imbuido por la dispersión: «*la manera en que tenemos de mandar los trabajos equivocados, en la manera de pensarlos*» (M5).

Este modo de enfocar la tarea educativa implicaría una reubicación de los otros elementos: identidad, interacción, colaboración y autonomía. Repetidas veces se manifiesta el miedo al cambio y una actitud reacia a la innovación por el esfuerzo que comporta: «*por parte del profesorado hay mucho miedo aún a utilizarlo*» (M6). Se muestran distintas actitudes ante su uso, pero muchas dominadas por la inexperiencia o el desconocimiento y, más aún, por el fracaso en su manejo. La complejidad de la era digital y los emergentes fenómenos sociales que afectan al alumnado, quedan patentes en este último fragmento: «*a veces al profesorado se le exige que sea experto en pedagogía, experto en psicología, experto en tutoría, experto en TICs, no. Yo echo de menos en los centros del sistema educativo un centro de recursos, pero no de recursos materiales, sino de conocimientos, o sea a ti te interesa pedagogía, un consejo orientador y que se prepara en las actividades es imposible que el profesor sepa de todo*» (M2)

5. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados aquí recogidos caminan desde la persona y su identidad (quiénes somos los profesores y los alumnos), los fines (a dónde conduce el uso de las redes sociales en los jóvenes), los medios que poseen los profesores para su labor (cómo lo hacemos) y la necesaria relación con

los otros. Los profesores asumen el reto de las redes sociales como una realidad imperiosa («*no es una moda*») y fugaz («*el carrusel de lo inmediato*») a la que no saben cómo hacer frente en sus aulas y se lamentan de una mentalidad atrapada en antiguas metodologías («l*a culpa es nuestra*»), que siente miedo al cambio de posición respecto al alumno y es reacio al esfuerzo por el trabajo que genera y la escasez de tiempo.

Las redes sociales se defienden como «*herramientas motivadoras*» cargadas de nuevas posibilidades, desconocidas por los profesores por falta de formación suficiente. No obstante, comprenden su papel de guías de la tarea educativa («*el que orientas eres tú*»), especialmente en las cuestiones éticas, de conductas o comportamientos correctos, que inciden en un uso adecuado de las redes y no solo como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Insisten en la necesidad de empezar el reto educativo de las redes sociales desde los primeros años y en colaboración con las familias, a quienes auxilian en su labor formativa.

REFERENCIAS

Aranguren, J. (2004). La idea de formación. *Pensamiento y cultura*. Universidad de La Sabana. 33 (7), pp. 33-46.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Busquet, J. (2012). *El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes*. Barcelona: UOC.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gibbs (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*, Barcelona: PPU.

Gil Pascual, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED: Madrid.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*, TALASA: Madrid.

Poore, M. (2013). *Using social media in the classroom*. London: Sage.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Tertulia Digital (2013). Disponible en: www.tertuliadigital/valencia

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Recursos web para innovar no desenvolvemento de competencias nas primeiras idades

Web resources for innovation in the development of key competences in early ages

Manuela Raposo-Rivas
Universidade de Vigo, mraposo@uvigo.es
Mª Esther Martínez-Figueira
Universidade de Vigo, esthermf@uvigo.es
Mª Beatriz Páramo Iglesias
Universidade de Vigo, mariabeatriz.paramo@uvigo.es

Resumen:

O desenvolvemento das competencias estase a configurar como un dos retos aos que se enfronta a educación hoxe en día, fundamentalmente por dous motivos. O primeiro deles é, que aínda que se leva tempo falando das competencias, as leis educativas veñen reforzando nestes últimos tempos a participación dos seus protagonistas no quefacer educativo e na organización da ensinanza e da aprendizaxe. O segundo, porque aínda nos estamos a preguntar sobre cómo traballar as competencias no contexto de aula de maneira innovadora. Unha posible resposta a este reto pode ser a través das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC), converténdoas a partir de novas metodoloxías e usos máis formativos, en Tecnoloxías para a Aprendizaxe e o Coñecemento (TAC).

Unindo estas ideas, presentamos un banco de recursos tecnolóxicos para as primeiras idades, dispoñibles a través da web, e que responden ó traballo de dúas competencias clave (a matemática e a lingüística) e dúas transversais (a competencia dixital e a artística). Pivotando en cada unha das citadas competencias se presentan os recursos, a súa descrición, tipoloxía e web de acceso. A análise feita permite dispor dun abano de recursos tecnolóxicos organizados por competencias, dispoñibles para ser integrados nas correspondentes programacións de aula, ou para exemplificar o deseño e creación doutros recursos que sirvan ós mesmos intereses.

Palabras clave: competencias, innovación, recursos, software, TAC, TIC.

Abstract:

The development of key competences is setting up as one of the challenges of education nowadays, mainly for two reasons. The first is that although it takes time talking about competences, educational laws are working in the participation of their players in the organization of the teaching and learning. And the second reason, because we are still asking about how we develop and work in key competences trough an innovative way. One possible answer to this can be using the Information and Communication Technology (ICT), turning them, from new methodologies and uses more training, in the Learning and Knowledge Technologies.

Bringing these ideas, we present a bank of technological resources to the earliest ages, available through the web, that responds to the work of two key competences (mathematics and linguistics) and two transversal (digital competence and artistic). Each resource is classified by its main competence with its description, type and web access. Thereby, it is possible to have some technological resources organized by competence to be integrated in curricula, or to exemplify the design and creation of new resources.

Key words: ICT, innovation, key competences, LCT, resource, software.

1. INTRODUCIÓN: A INNOVACIÓN DA MAN DAS COMPETENCIAS E AS TIC

A incidencia dos recursos tecnolóxicos na mellora dos procesos de aprendizaxe pasa por ser un índice de calidade nas primeiras idades (Correa e De Pablos, 2009). Como indican Rodríguez e Raposo-Rivas (2014), a motivación que crean as TIC nos adultos multiplícase exponencialmente nos nenos, permitindo un óptimo desenvolvemento do saber (o saber ser, o saber facer e o saber estar), e da autonomía, o que favorece a aprendizaxe e a socialización.

Ó mesmo tempo, a innovación educativa sitúase en termos de novos contextos e novas competencias (Correa e De Pablos, 2009). De acordo con isto, un deses contextos pasa polo uso e integración das TIC que, non sendo novas como tampouco o son as competencias, si o é o seu binomio.

Entrando no eido das competencias, Ribes (2011) as define como aquel coñecemento, habilidade, destreza que permite unha aprendizaxe autónoma ao longo da vida. Esta consideración achégase á terminoloxía e significados latinos máis clásicos de *competere, «*ser capaz»; pero deberíamos atender tamén ao outro, «ir unha cousa ao encontro da outra» (Monereo, 2005). Ésta é a definición que recollería o que Martínez (2009) vén dicindo, que as competencias se entrelazan entre elas ata chegar a solaparse. Con iso se explicaría a dicotomía que existe, non

tanto na nomenclatura das distintas competencias, senón na súa tipoloxía segundo atendamos á anterior Lei Orgánica de 2/2006, de 3 de maio, de *Educación* (LOE), a actual Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a *Mellora da Calidade Educativa* (LOMCE) e o Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, á espera dunha concreción na etapa de Educación Infantil.

Baixo unha ou outra perspectiva, isto esixe un novo marco curricular en base as competencias (Martínez, 2009), que non se ensinan, senón que dende a práctica docente se axuda a desenvolver (Sierra-Arizmendiarrieta e Méndez-Giménez, 2010). Estes mesmos autores recollen a necesidade de recursos que poñan en evidencia este contexto no que as competencias interactúan entre elas. Estes recursos poderían ser as TIC que, procurando a innovación no desenvolvemento das competencias, convértense en auténticas TAC (Tecnoloxías para a Aprendizaxe e o Coñecemento). Aquí reside o reto das TIC (Martínez, 2009).

Lozano (2011) define as TAC como aquelas que tratan de orientar as tecnoloxías da información e a comunicación cara uns usos máis formativos, tanto para o estudante como para o docente, co obxectivo de aprender máis e mellor. Trátase de incidir especialmente na metodoloxía, nos usos da tecnoloxía e non unicamente en asegurar o dominio dunha serie de ferramentas informáticas. En definitiva, trátase de coñecer e de explorar os posibles usos didácticos que as TIC teñen para a aprendizaxe e a docencia. É dicir, as TAC van máis alá de aprender soamente a usar as TIC, e apostan por explorar estes medios tecnolóxicos ó servizo da aprendizaxe e da construción de coñecementos. Con isto, cremos que se formula un cambio de ruta dende o que o docente quere ensinar empregando uns determinados recursos, ata o que o estudante necesita aprender con eles, mudando o «aprender *da* tecnoloxía» polo «aprender *coa* tecnoloxía», sendo entón un enfoque virado totalmente ó desenvolvemento de competencias.

Este enfoque supón abordar os contidos doutra maneira (Palacios, 2005), e non só contidos, senón competencias. As tecnoloxías inciden na transferencia de aprendizaxes a outro tipo de situacións, materiais e contextos, o que leva consigo que as tomemos como instrumentos de mediación no proceso de ensinanza e aprendizaxe (Palacios, 2005). Esta interactividade coa aprendizaxe favorece, ó mesmo tempo, o desenvolvemento de novas estratexias de aprendizaxe, formas diferentes de avaliar e de feedback (Soto, 2007), que comparte co concepto máis construtivo de competencia. Coas tecnoloxías, segundo Romero (2006), se respecta o ritmo de aprendizaxe do alumno/a, favorécese o traballo en grupo e a socialización, aprende e desenvolve habilidades psicomotrices, cognitivas (pensamento lóxico-matemático), habilidades relacionadas coa identidade e autonomía persoal, coa linguaxe e a comu-

nicación, a convivencia e relación social, e tamén pode descubrir a contorna inmediata. En opinión de Soto (2007), xa dende a infancia as tecnoloxías reforzan a calidade do proceso de aprendizaxe, que desenvolve habilidades, actitudes, coñecementos ou o que é o mesmo competencias, a través de novos camiños para ser desenvoltas: recursos tecnolóxicos, creando un contexto «*TIC-céntrico*» (Soto, 2007).

Deste modo, o desenrolo de competencias na aula baséase tanto nunha intencionalidade curricular, rubricada pola realidade social e documentos legais, como nunha diversidade de tarefas e recursos que as favorezan, así como na propia responsabilidade docente neste proceso. Tomando como referencia a taxonomía das competencias que fai Martínez (2009), a *competencia dixital* vencellada ás tecnoloxías, quedaría recollida no ámbito da comunicación e da expresión, xunto coa *competencia lingüística,* a *matemática* e a *artística*. Por iso, o que aquí se presenta é un banco de recursos estruturado nas devanditas competencias e coa finalidade de dar resposta á necesidade de cambio, de experiencias e de materiais, para ir enfrontándonos ao descoñecemento que aínda existe en materia innovadora das TIC, e ao uso limitado que se fai dos recursos (Suárez, Almerich, Gargallo e Aliaga, 2010). Así, tentamos dar resposta a dous obxectivos concretos:

- Ofrecer recursos tecnolóxicos para a aprendizaxe e desenvolvemento de dúas competencias transversais (*Competencia Dixital* e *Competencia Artística*) e dúas competencias clave (*Competencia Matemática* e *Competencia Lingüística*).
- Reflexionar sobre a competencia que traballan principalmente algúns materiais xa elaborados e distribuídos na rede e poder rescatar a súa transversalidade no resto de competencias.

2. PROPOSTA DE RECURSOS PARA O DESENVOLVEMENTO DE COMPETENCIAS

A continuación preséntanse unha selección de recursos tecnolóxicos, primeiramente vencellados a unha determinada competencia e, de seguido, facemos unha lectura transversal en función das competencias que procuran traballar: dixital, matemática, lingüística e artística. De cada recurso presentamos unha ilustración propia do mesmo, unha breve descrición, o enlace que permite o acceso e o tipo de recurso, considerando que pode ser: de exercitación (baseado na práctica e exercicios), titoriais (ademais da práctica inclú-

en explicacións), conto electrónico (a esencia está na narración) e lúdico (o seu máximo expoñente é o xogo e a creatividade).

2.1. Recursos para a competencia dixital

O punto de arranque para achegarnos a un desenvolvemento innovador das competencias sería recursos que procuran a competencia dixital, o que nos sitúa ante un uso das tecnoloxías como instrumento para obter información, aprender e compartir; desenvolvendo técnicas e estratexias para acceder a dita información baixo unha actitude crítica e reflexiva. Baixo a filosofía da transversalidade das competencias, esta competencia dixital podería ser desenvolta con calquera dos recursos que se presentan para o resto das competencias. Agora ben, o que se recolle neste apartado é unha selección de aqueles recursos que serven para un primeiro achegamento ó manexo das TIC: *El caracol Serafín, ¡Mueve la mano!, Pepón, Pelayo y su pandilla, Rompecambezas on line e Cativadas*.

- **El caracol Serafín**

	Tipo de recurso: de exercitación Descrición: A través de contos e de xogos, o seu obxectivo é desenvolver unha aproximación a diferentes elementos das TIC como poden ser o rato, elementos do teclado (barra espaciadora, tecla enter,…). Enlace: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/caracol_serafin/start_html.html

- **¡Mueve la mano!**

	Tipo de recurso: de exercitación Descrición: Inclúe actividades para potenciar unha aproximación ás funcións do rato (sinalar, clic e arrastrar) a través de xogos de asociación con sons, figuras, fondos… Enlace: http://www.vedoque.com/juegos/muevelamano.html

- **Pepón**

	Tipo de recurso: de exercitación, conto electrónico Descrición: A partir de contos e xogos, inclúe actividades para traballar o movemento do rato e o clic. Enlace: https://dl.dropboxusercontent.com/u/7260262/libroTIC/libro%20digital/EI/pep%C3%B3n%20duendes%20m%C3%A1gicos/inicio.swf

- **Pelayo y su pandilla**

	Tipo de recurso: tutorial Descrición: Estrutúrase por unidades. Na 10 e 11 atopamos un banco de actividades para aprender conceptos sobre a linguaxe do ordenador e a divertirse co ordenador. As diferentes tarefas agrúpanse en historia, xogos, outros recursos para ver, oír e tocar (para imprimir). Enlace: http://web.educastur.princast.es/cp/asturias/documentos/Pelayo.htm

- **Rompecabezas on line**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: O obxectivo é o manexo e arrastro do rato a través da construción de diferentes rompecabezas. Enlace: http://www.primeraescuela.com/rompecabezas-en-linea/

- **Cativadas**

cativadas cativadas	Tipo de recurso: titorial, exercitación Descrición: O obxectivo principal é a familiarización coas novas tecnoloxías, e máis particularmente co rato a través de 12 actividades guiadas pola Ratiña Lola. Enlace: http://cativadas.opaco.org/inicio.swf

2.2. Recursos para a competencia artística

Esta competencia fai alusión ao coñecemento e exploración das posibilidades do son, da imaxe e do movemento como elementos de representación, comunicación e gozo a través do coñecemento e da valoración de diferentes materiais e instrumentos, manifestacións artísticas, profesións e actividades. Para isto seleccionamos os seguintes recursos: *ABC Ya Paint* e *El bosque de las actividades.*

- **ABC Ya Paint**

	Tipo de recurso: lúdico Descrición: Aplicación para traballar a creatividade, o debuxo libre, coloreo de modelos, pegatinas e creación de paisaxes. Enlace: http://www.abcya.com/abcya_paint.htm

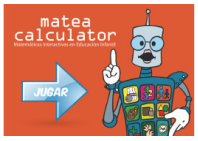
- **El bosque de las actividades**

	Tipo de recurso: lúdico Descrición: Proposta de exercicios baseados en ferramentas de debuxo libre, modelos, bordes, formas e obxectos para pintar con diferentes técnicas e cores. Aborda tamén a expresión musical, e dentro das "Estaciones" a súa relación cos sons. Enlace: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/escritorio_infantil_/castellano/paint.html

2.3. Recursos TIC para a competencia matemática

A competencia matemática permite comprender feitos da vida cotiá, contribuíndo ao achegamento de conceptos espazo-temporais, identificando formas xeométricas e coñecendo e valorando os números, desenvolvendo capacidades cognitivas. Os recursos que se presentan son: *Matea Calculator, Cuenta que te cuenta, Suma hasta 5 o hasta 10, AniMat Sumas, ¿Cúanto sabemos de…?, Las formas, Tu mismo con tu cubismo, Juegos Infantiles* e *Papelillos.*

- **Matea Calculator**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: Inclúe un banco de actividades co que se pode traballar, segundo a idade, a enumeración, cuantificadores, lonxitude, cores, tamaños, formas, operacións, orientación espacial e tempo. Enlace: http://contenidos.educarex.es/mci/2009/52/A-JUGAR.swf

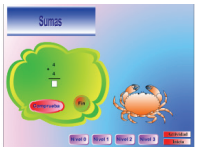
- **Cuenta que te cuenta**

	Tipo de recurso: tutorial Descrición: Inclúe catro actividades para traballar a cuantificación da man de Yayo, o pallaso protagonista. Enlace: http://www.tudiscoverykids.com/juegos/contando/

- **Suma hasta 5 o hasta 10**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: Baséase en sumas e restas a través de diferentes obxectos, coa posibilidade de sumar ata 5 ou ata 10, mover os obxectos e buscar números. Enlace: https://www.wikisaber.es/Contenidos/iBoard.aspx?obj=407

- **AniMat Sumas**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: No seu nivel 1 podemos atop ar exercicios para traballar as sumas sinxelas. Enlace: http://www.genmagic.net/mates1/animmat5c.swf

- **¿Cuánto sabemos de…?**

	Tipo de recurso: tutorial Descrición: É un banco de exercicios no que se poden traballar as formas, os números, as cores, a orientación viso espacial con actividades de laberinto, e capacidades lóxico-matemáticas como a comparación. Enlace: http://www.waece.org/sabemos/principal.htm

- **Las formas**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: Inclúe actividades para traballar as formas xeométricas a través de asociacións figura-fondo. Enlace: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/contenidosdigitales/programasflash/Infantil/Figuras/formas.swf

- **Tú mismo con tu cubismo**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: Estrutúrase en actividades para traballar as formas xeométricas a través das relacións figura coa súa sombra. Enlace: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/contenidosdigitales/programasflash/Infantil/Figuras/cubismo.swf

- **Juegos infantiles**

	Tipo de recurso: titorial Descrición: Son 4 bancos de actividades para consolidar conceptos lóxico-matemáticos (formas xeométricas, números, asociacións…) e vídeos interactivos para coñecer eses conceptos. Enlace: http://www.ciudad17.com/peques-juegos

- **Papelillos**

	Tipo de recurso: titorial, exercitación, conto electrónico, lúdico Descrición: Estruturado por idades, baséase en 3 niveis que se organizan por tipoloxía de actividades, entre outras, lóxica-matemática como sumas, restas, orden, espazo e lateralidade, comparacións, series, figuras… Enlace: http://www.primerodecarlos.com/Repaso%20infantil%205%20a%C3%B1os%20PAPELILLOS/papelillos5.html

2.4. Recursos TIC para a competencia lingüística

A competencia lingüística é aquela que recolle o desenvolvemento da comprensión e da expresión tanto oral como escrita en diferentes contextos. Supón ampliar o vocabulario, a aproximación á lectoescritura e a unha lingua estranxeira dende o gusto pola expresión e a escoita. Os recursos que presentamos son: *Letras, Las vocales, Visualización del trazo de letras, Siguiendo el rastro de las letras, Jugamos con las letras, Leo con Alex* e *Cuentos interactivos.*

- **Letras**

	Tipo de recurso: exercitación, titorial Descrición: Banco de actividades para traballar a discriminación auditiva e visual de todos os fonemas. Para cada letra utiliza 6 tipos de exercicios diferentes para discriminar palabras que levan esa letra, a súa escritura en maiúsculas e minúsculas. Enlace: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2003/letras/

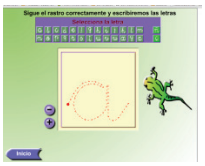
- **Las vocales**

	Tipo de recurso: exercitación, titorial Descrición: Inclúe actividades de busca e discriminación (trazo, posición, completar palabras…) sobre as vocais. Enlace: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2003/vocales/escritura/inicio.htm

- **Visualización del trazo de letras**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: Procura a visualización do trazo de cada letra en minúscula. Enlace: http://www.doslourdes.net/peliculas_trazo_letras.htm

- **Siguiendo el rastro de las letras**

	Tipo de recurso: exercitación, titorial Descrición: Proposta de exercicios para cada letra coa finalidade de realizar o seu trazo correctamente a través dun sistema de puntos. Enlace: http://www.genmagic.net/educa/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=116

- **Jugamos con las letras**

	Tipo de recurso: exercitación Descrición: Inclúe actividades para potenciar a adquisición de vocabulario, a discriminación auditiva, visual e grafomotricidade en minúscula e maiúscula. Enlace: http://www.waece.org/fonemas/

- **Leo con Alex**

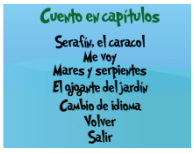
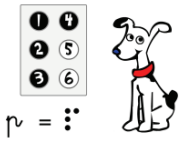
	Tipo de recurso: exercitación, titorial Descrición: Permítese a visualización do trazo das letras a través do nome dos ami gos do protagonista. Tres niveis diferentes (vogais, primeiras consonantes e resto de consonantes) nos que se atopan xogos para o seu trazo, busca, completar coa letra que falta… Enlace: http://primerodecarlos.com/Leo%20con%20Alex/swfdata.swf

- **Cuentos interactivos**

	Tipo de recurso: conto electrónico Descrición: Contén un banco de contos interactivos nos que, seguindo a narración, se interactúa cos lectores a través de xogos que potencian o uso do rato. Enlace: http://www.cuentosinteractivos.org/

3. TRANSVERSALIDADE DOS RECURSOS WEB E DAS COMPETENCIAS

Intentando responder á transversalidade tanto das TIC como das competencias, recollemos na seguinte táboa diferentes recursos dos analizados nos que, ademais das competencias abordadas con anterioridade e que lles consideramos propias, presentan outras que tamén poden ser traballadas tanxencialmente.

	DIXITAL	ARTÍSTICA	MATEMÁTICA	LINGÜÍSTICA
El caracol Serafín	Competencia esencial	-	-	Toma de contacto coa lectura  Novas formas de comunicación: Sistema braille 

¡Mueve la mano!	Competencia esencial	Expresión musical  Composicións e creatividade artísticas 	Cognición e Formas xeométricas  Aproximación ao número e asociacións 	Amplitude de vocabulario  Asociacións son, grafías e letras 
Pepón	Competencia esencial	Creatividade e cores  Expresión musical	Conceptos loxico-matemáticos 	Gusto polos contos 
Pelayo y su pandilla	Competencia esencial	Creatividade no coloreo  Construcións 	Aproximación numérica e orientación espacial e lateralidade 	Goce pola comunicación e expresión, os contos e aproximación á lectoescritura 
Rompecabezas online	Competencia esencial	-	Competencia esencial	Coñecemento das letras 
Cativadas	Competencia esencial	Colorear 	Números 	Competencia esencial

ABC Ya Paint	Competencia esencial	Competencia esencial	-	Aproximación a idioma estranxeiro: inglés 
El bosque de las actividades	Competencia esencial	Competencia esencial	Aproximación ao número  Memoria, discriminación visual  Creación de historias 	Dicionario en castelán, inglés e francés. Categorías gramaticais  Aproximación á lectoescritura 
Matea calculator	Competencia esencial	As cores 	Competencia esencial	-
¿Cuánto sabemos de…?	Competencia esencial	-	Competencia esencial	Coñecemento de novo vocabulario  Lingua estranxeira: Inglés 

Juegos infantiles	Competencia esencial	-	Competencia esencial	Aproximación ás letras 
Papelillos	Competencia esencial	Creatividade no Coloro  Secuencias musicais 	Competencia esencial	Amplitude de vocabulario, asociación texto-imaxe 
Las vocales	Competencia esencial	As cores 	-	Competencia esencial
sualización del trazo de letras	Competencia esencial	Números 	Competencia esencial	-
Leo con Alex	Competencia esencial	Afianzamento dos números 	Competencia esencial	-
Cuentos interactivos	Competencia esencial	Conceptos: Pequeno e grande 	Toma de contacto con contos 	-

4. PARA TERMINAR

No traballo que nos ocupa facemos fincapé nas posibilidades que pechan as Tecnoloxías da Información e a Comunicación cando as convertemos en Tecnoloxías para a Aprendizaxe e o Coñecemento ligadas ó desenvolvemento de competencias. Presentouse un abano de recursos que, sen ser todos os posibles, si son un claro exemplo de contribuidores nese desenvolvemento, tal como se mostrou vencellado ás competencias dixital, artística, matemática e lingüística. Coa súa utilización en procesos educativos das primeiras idades, os estudantes teñen, ó mesmo tempo, a oportunidade de adquirir capacidades importantes no uso destas. Soto (2007) outórgalle ás tecnoloxías novos roles no tratamento da información, o que leva consigo ter en mente dúas consideracións:

- A adecuación destes ou doutros recursos pode responder a diferentes situacións de aprendizaxe e de ensinanza (Palacios, 2005); é o docente quen busca e relaciona o recurso coa competencia que lle interese en cada momento.
- Dependendo dese uso, cada recurso ten unhas vantaxes e posibilidades diferentes (Correa e De Pablos, 2009).

Así, a boa elección e o bo uso que fagamos dos recursos é importante no marco dunha formación por competencias, dado que as ditas competencias están directamente vinculadas a eles, mediatizadas polas súas características tecnolóxicas e filtradas pola práctica pedagóxica desenvolta.

Este primeiro nivel de partilla dalgúns recursos tecnolóxicos con posibilidades para traballar as competencias dixital, artística, matemática, e lingüística constata a existencia de materiais xa elaborados e distribuídos libremente na web que permiten o desenvolvemento dunha determinada competencia, á vez que se pode rescatar a súa trasversalidade para o resto de competencias. Non obstante, o desenrolo de competencias non se logra de maneira automática só por empregar recursos tecnolóxicos, senón que é preciso dar resposta á necesidade de cambio, de experiencias e de materiais, como falan Sierra-Arizmendiarrieta e Méndez-Giménez (2010), para ir enfrontándonos ao descoñecemento que aínda existe en materia innovadora das TIC, e ao uso limitado que se fai dos recursos (Suárez, Almerich, Gargallo e Aliaga, 2010).

O seguinte nivel de innovación entre os recursos tecnolóxicos e as competencias pasaría polo deseño de recursos propios á man de docentes nestas primeiras idades, e a posta en común e distribución dos resultados no proce-

so de ensinanza-aprendizaxe, limitacións e necesidades. Isto esixe un certo nivel de competencia no profesorado e os recursos dispoñibles en materia TIC pero, aínda se cabe máis importante, os docentes deben dispor dunha filosofía e ideario que avoguen pola transversalidade e innovación das Tecnoloxías da Información e a Comunicación que as converta en auténticas Tecnoloxías para a Aprendizaxe e o Coñecemento.

REFERENCIAS

Correa, J.M. e De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e Innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica, 14 (1),* 133-145.

España. Lei Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, España, de 4 de mayo de 2006.

España. Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a *Mellora da Calidade Educativa*. (LOMCE) Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Galicia (España). Decreto 105/2014 do 4 de setembro polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 171, de martes 9 de setembro de 2014.

Lozano, R. (2011). «De las TIC a las TAC: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento». Anuario ThinkEPI, v. 5, pp. 45-47. Disponible en: http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento#sthash.UkOT2RTq.dpuf

Martínez, F.J. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las competencias básicas en educación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 2 (3)*, 15-26. Disponible en: http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_2_N_3_ART_2.pdf

Monereo, C. (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo *et al*, *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-25). México: Graó.

Palacios, S. (2005). Variables psicodidácticas de las nuevas tecnologías. *Revista de Psicodidáctica, 10 (2),* 81-96.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista De Pedagogía, 63*(1), 33-45.

Romero Tena, R. (2006). Nuevas tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador. Sevilla: Editorial MAD.

Rodríguez, M.L. e Raposo-Rivas, M. (2014). Clic e aprende: intervención co ordenador en Educación Infantil. Raposo-Rivas, M. (ed.). *TIC e TAD como obxecto de investigación e de intervención en educación*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Sierra-Arizmendiarrieta, B., e Méndez-Giménez, A. (2010). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por competencias básicas. *Aula Abierta, 40*(3), 33-46.

Soto, J. (2007). Políticas educativas y nuevos contextos de intervención en relación a las TIC. Panorama actual en el ámbito europeo y español. *Revista de Investigación en Educación, 4*, 4-21.

Suárez, J.M., Almerich, G., Gargallo, B. e Aliaga, F.M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Education Policy Analysis Archives, 18*, 1-33.

Selección de las tecnologías que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

Selecting technologies to facilitate collaborative learning in virtual environments

Nuria Hernández-Sellés
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, nuria@lasallecampus.es
Dr. Pablo-César Muñoz-Carril
Universidad de Santiago de Compostela, pablocesar.munoz@usc.es
Dra. Mercedes González-Sanmamed
Universidad de A Coruña, mercedes@udc.es

Resumen:

El desarrollo de propuestas basadas en Computer –Supported Collaborative Learning (en adelante CSCL) implica una reflexión en torno a los aspectos que estructuran la interacción que se mantiene en el ámbito de los grupos, para dar respuesta a la tarea. Existe un interés creciente en analizar el papel que juegan las tecnologías para facilitar los tres niveles de interacción, el cognitivo, el –organizativo y el social, todos ellos necesarios para el desarrollo de las propuestas de CSCL.

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en un estudio de caso, de carácter cualitativo, –basado en diversas técnicas como entrevista individual, entrevista grupal y observación, en el que participaron 32 alumnos de la asignatura de «Políticas Educativas de la Unión Europea», perteneciente al grado de Magisterio en Educación Infantil –del Centro Superior de Estudios La Salle (Madrid) y que desarrollaron su materia bajo una –metodología basada en –CSCL.

En concreto, en este trabajo se plasman las percepciones y –opiniones de los participantes en relación a aspectos como el uso, la idoneidad y suficiencia –de las herramientas tecnológicas empleadas como soporte del trabajo colaborativo, tanto de aquellas disponibles desde el entorno formal de la plataforma, como de aquellas utilizadas de forma espontánea por los alumnos.

Los resultados evidencian que existe un dilema entre el uso de las plataformas tradicionales y aquellas herramientas (externas a las contempladas en la plataforma institucio-

nal), disponibles desde dispositivos móviles. Los alumnos parecen preferir el uso de tecnologías alternativas, principalmente valorando su accesibilidad, inmediatez y la facilidad para dar continuidad al contacto. Sin embargo, los profesores pueden sentir ansiedad ante esa necesidad de inmediatez. En todo caso, existe un consenso en torno al hecho de que las herramientas TIC facilitan el control de las interacciones y con ello el seguimiento de los grupos, pudiendo atenderse a su evolución y a los conflictos que puedan surgir.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, e-learning, herramientas multidispositivo, plataforma teleformativa.

Abstract:

Developing Computer Supported Collaborative Learning (from now on CSCL) implies considering the elements that structure interaction within groups in order to develop the task. There is an increasing interest in analyzing the role of technologies to facilitate the three levels of interaction necessary to carry out CSCL proposals; the cognitive, the organizational and the social.

This paper presents the results from a qualitative study case, based on diverse techniques, such as: individual interview, group interview and observation. There were 32 participants from the subject «European Policies in Education», belonging to the degree of Infant Education in the Centro Superior de Estudios La Salle (Madrid). This subject developed CSCL as part of its methodology.

In concrete, in this piece of work we have focused on the perceptions and opinions of participants regarding aspects such as the appropriateness and competence of the technology employed to support collaborative work. We refer to those technologies available in the formal learning environment as well as to those spontaneously used by students.

The results prove that there is a dilemma regarding the use of traditional platforms and those external tools disposable from mobile devices, which are external to the platform. Students seem to prefer the use of alternative tools, mainly because they value their accessibility, immediacy and the facilitation of continuous contact. Teachers, though, may feel anxiety when facing this need for immediacy. In any case, there is an agreement regarding the fact that ICT facilitate interaction control, and thus group monitoring. They allow looking after group evolution as well as the conflicts that might arise.

Key words: cooperative learning, e-learning, learning platform, multi device tools.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los retos que se identifican en el desarrollo de propuestas de Computer Supported Collaborative Learning se encuentra la necesidad de estruc-

turar la interacción en tres niveles, el cognitivo, el –organizativo y el social, de modo que se atienda a la dimensión del –aprendizaje, a los aspectos organizativos que –asientan las bases de una cohesión –interna en el grupo y a los aspectos personales que –intervienen en un proceso de –intercambio grupal (Guitert et al., 2003; Strijbos, Martens & Jochems, 2004; Stahl, Koschmann & Suthers, 2006; Dillenbourg & Hong, 2008).

En relación con esta inquietud, existe un interés creciente en analizar el papel que juegan las tecnologías para facilitar los tres niveles de interacción mencionados, de modo que se establezcan los cauces para que se desarrolle el aprendizaje en colaboración. En este sentido, Soller, Martinez, Jermann & Muehlenbrock (2005) consideran que identificar las estrategias que influencian de forma positiva el aprendizaje en los grupos es uno de los principales intereses y desafíos en la investigación relacionada con las tecnologías en el CSCL. Por otro lado, Escofet & Marimon (2012) señalan la importancia de seleccionar las tecnologías que soportan el aprendizaje colaborativo, dado que el entorno condiciona la motivación del estudiante y su implicación en el aprendizaje. Estos mismos autores también afirman que las herramientas síncronas como el chat o videoconferencias favorecen las relaciones espontáneas y facilitan la toma de decisiones. Consideran las ventajas del correo electrónico y los dispositivos móviles como medios accesibles y los foros o grupos de discusión como facilitadores de interacción.

Por su parte, Rubia (2010) identifica los siguientes aspectos, entre otros, que deben tenerse en cuenta en la selección de las tecnologías: su uso debe ser sencillo y eficiente, se debe favorecer la comunicación eficaz, deben facilitar y fomentar la toma de decisiones, deben ser estables y no deben constreñir el proceso educativo. Este experto también señala la importancia de facilitar la integración de las herramientas en una única plataforma. Sin embargo, el uso de herramientas externas para la comunicación entre alumnos es una práctica cada vez más extendida. De hecho, los estudiantes parecen preferir otro tipo de herramientas no presentes en el campus «señalando que con frecuencia han utilizado otras herramientas y valorando como mejora la incorporación de otro tipo de herramientas como WhatsApp, wikis, redes sociales, blogs o audioblogs» (Hernández, Muñoz & González, 2014: 667).

Existen estudios que señalan que las tecnologías integradas en los dispositivos móviles, como WhatsApp, nutren la atmósfera social, favorecen el diálogo y potencian el deseo de compartir entre los alumnos, funcionando como plataformas eficaces que soportan el aprendizaje (Bouhnik & Deshen, 2014). Parece que los alumnos valoran la accesibilidad e inmediatez de este tipo de tecnologías, así como su bajo coste. Sin embargo, existen ciertas des-

ventajas, como el flujo de información que debe manejar el profesor responsable de la materia y el hecho de que estas tecnologías no son accesibles para todos los alumnos. En todo caso, parece de interés analizar el potencial de ciertas tecnologías –en relación con el sustento de los aspectos básicos –relacionados con el aprendizaje colaborativo: –comunicación, colaboración y coordinación (Strijbos, Martens & Jochems, 2004).

El objetivo principal de esta comunicación es presentar los resultados de investigación referidos a las percepciones y –opiniones de los participantes en torno a aspectos como el uso, la idoneidad y suficiencia –de las herramientas tecnológicas empleadas como soporte del trabajo colaborativo, tanto de aquellas disponibles desde el entorno formal de la plataforma de formación, como de aquellas utilizadas de forma espontánea por los alumnos. En la investigación, implementada en el curso 2012-13, participaron 32 alumnos de la asignatura de «Políticas Educativas de la Unión Europea», perteneciente al grado de Magisterio Educación Infantil –del Centro Superior de Estudios La Salle (Madrid), que desarrollaron su materia bajo una –metodología basada en –CSCL.

2. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La metodología utilizada ha sido de tipo cualitativo y, concretamente, se ha empleado el método de estudio de caso. Asimismo, se han aplicado diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos como: entrevista individual, entrevista grupal y observación.

En concreto, se desarrolló un proceso de observación y análisis de la interacción y documentación en torno a la asignatura «Políticas Educativas de la Unión Europea», perteneciente al grado de Magisterio Educación Infantil –del Centro Superior de Estudios La Salle. Se entrevistó a dos de las alumnas participantes y se desarrolló una entrevista grupal en la que participó la profesora que diseñó e impartió la asignatura, junto con otras dos profesoras que desarrollaron trabajo colaborativo en el mismo periodo lectivo en otras materias.

Stahl, Koschmann y Suthers (2006) señalan que la observación del proceso supone una clave en la investigación de las situaciones de trabajo colaborativas, en tanto que los participantes desarrollan el aprendizaje como parte de su proceso de colaboración. Por otro lado, Simons (2009) argumenta que la observación es buena compañera de las entrevistas en los estudios de caso.

El análisis se desarrolló según el método de análisis de contenido, mediante la codificación de los datos en torno a las dimensiones y categorías definidas en un esquema de codificación (Bardín, 1986). Posteriormente se elaboró un informe de resultados. En esta comunicación se muestran resultados parciales del mismo, en concreto en torno al ámbito del uso de las herramientas que soportan el trabajo colaborativo.

El proceso de trabajo colaborativo en la asignatura implicó el desarrollo de un proyecto consistente en la selección de un país europeo para comparar su política con la Española, en torno a la educación y atención a la primera infancia. Cada grupo debía definir unas variables de análisis, crear una tabla con la comparativa en base a las variables elegidas e incluir una explicación desarrollada indicando fortalezas y debilidades de los sistemas. El trabajo se estructuró en torno a las siguientes fases: 1) Comunicación de la tarea desde el guión de colaboración que incluía su descripción, justificación del trabajo colaborativo, principales hitos, descripción de herramientas, propuesta de redacción de acuerdos grupales y descripción de los cimientos del trabajo colaborativo, así como un marco de actitudes y habilidades de trabajo en equipo; 2) Formación espontánea de grupos por parte de los alumnos, formándose 6 grupos de trabajo de 4 miembros; 3) Redacción de acuerdos grupales; 4) Revisión de los acuerdos y respuesta del docente, previa al inicio de la interacción; 5) Desarrollo grupal de la tarea con la guía de la profesora; 6) Entrega y contraste intergrupal de los trabajos; 7) Autoevaluación y evaluación por pares, contemplándose el proceso y los resultados de trabajo; 8) Evaluación grupal e individual por parte de la profesora, contemplándose el proceso y los resultados de trabajo.

2.1. ¿Se puede colaborar desde plataformas institucionales o debemos complementar/optimizar los procesos colaborativos con el uso de herramientas sociales

Uno de los aspectos que emergen de los datos tomados de las entrevistas y a partir de la interacción en torno a la tarea es el dilema entre las plataformas tradicionales y las herramientas de uso cotidiano de las que se hace uso masivo actualmente no integradas en la plataforma, tales como WhatsApp o correos Web.

El punto de partida respecto al uso de las tecnologías para dar respuesta a las tareas que se proponen a los estudiantes se encuentra en la guía de trabajo de la asignatura, Políticas Educativas de la Unión Europea. Concretamente se señala lo siguiente:

> Herramientas: Todas las comunicaciones del grupo deben realizarse mediante el espacio de foro del grupo. Cada coordinador podrá abrir los temas que considere necesarios para el trabajo (previsiblemente al menos dos, uno para la creación de Acuerdos Grupales y otro para dar respuesta a la tarea). Es posible utilizar el espacio de Chat para comunicarse con el grupo. En ese caso, la conversación debe guardarse e incorporarse en el foro junto con las conclusiones del chat. (PE_GuiaTrabajoColaborativo)

A pesar de que tienen herramientas a su disposición, de tipo síncrono (chat) y asíncrono (foro), tal y como se ha podido apreciar en el texto extraído de la guía de trabajo, son varios los grupos que optan por hacer uso de otras tecnologías. Concretamente los grupos 1, 2 y 6 hacen explícito en los espacios de trabajo que utilizan la herramienta WhatsApp como complemento de las herramientas que ofrece en entorno virtual.

En cuanto a los motivos que conducen al uso de tecnologías alternativas, en base al análisis de las entrevistas a los alumnos y a las profesoras, se infiere que existen tres aspectos que parecen ser de gran importancia para los estudiantes que colaboran mediante las tecnologías alternativas: la accesibilidad, la inmediatez y la continuidad del contacto.

Por un lado se valora la accesibilidad de las herramientas con las que ya parecen colaborar habitualmente en el ámbito personal, como las herramientas WhatsApp o el correo web personal: «Me parece fundamental porque, a ver, todo el mundo tiene que si WhatsApp, que si una herramienta que si otra… El correo electrónico a todos nos aparece en el móvil» (PE_EI_1, 14). Estas herramientas se encuentran disponibles desde los dispositivos móviles y por tanto son accesibles en cualquier momento.

La información, además, se recibe de forma inmediata, evitándose el acceso a la plataforma para consultar las comunicaciones, esto parece ser importante para los estudiantes y para las profesoras: «el chat nosotros no le hemos utilizado porque cuando a lo mejor nos queríamos comunicar más directamente utilizábamos el mail o el WhatsApp» (PE_EI_2, 12); «Hombre, a mí me parece que la inmediatez del WhatsApp es muy eficaz. Dentro de que yo lo práctico no mucho. Es que es tan inmediato que, claro, no tienes que esperar a estar en un ordenador, conectarte… Es muy inmediato» (EG, 15).

En cuanto a cómo transforman la experiencia los factores accesibilidad e inmediatez, parece que sobre todo inciden en la fluidez del contacto: «Además del foro utilizamos WhatsApp y los e-mail y la verdad que estábamos en contacto permanente y muy bien» (PE_EI_2, 2). Parece que la fluidez puede incidir en el éxito de la experiencia de trabajo colaborativo, ya que afecta a

la consecución de los objetivos y se refleja en el resultado final del trabajo: «…aunque el WhatsApp se nos escape, ya están en esa comunicación online que no es: –Presento el trabajo final del corta y pega–» (EG, 15).

En todo caso, las profesoras observan un riesgo en esa necesidad de inmediatez y de contacto permanente que parecen generar las tecnologías. Esto puede provocar ansiedad en los profesores, de los que se solicita una atención inmediata, que parece reclamarse sin contemplarse unos horarios. La formación acaba por no situarse en un momento concreto, se flexibilizan los horarios de estudio y por tanto los de atención:

> Que te metan en el grupo de WhatsApp. Entonces ya te vuelves loca. Ya no tienes ni vida privada. No sé si sería viable… Eso a mí me parece un inconveniente. A ver; parece un inconveniente. Porque hemos hablado de qué ventajas, pero ahí aparecen inconvenientes. La impaciencia de la inmediatez. A mí no me pasa aquí, pero en el otro master que doy: –Profesora. No me contesta.– –¡Por favor! ¡Si me acabas de preguntar… hace nada! ¡Un poco de paciencia!... Las nuevas tecnologías generan necesidad de inmediatez y a mí me parece que la espera es muy, muy importante…». (EG, 16)

Parece que el uso de las tecnologías está generando una necesidad de inmediatez que merma las competencias relacionadas con la paciencia y la espera, lo cual puede entrar en conflicto con el aprendizaje: «No, porque para el aprendizaje la inmediatez…» (EG, 16). Esto presenta un conflicto con el desarrollo cognitivo, priorizándose otro tipo de competencias trasversales, que apuntan hacia un cambio de paradigma: «Yo lo veo en estos, en los tecnológicos, que les interesa, priorizan más eh… un tipo de competencia, por encima de otra que nos pueda gustar más a los de la vieja escuela» (EG, 21).

Las profesoras también se cuestionan si las tecnologías limitan cierto tipo de aprendizajes. Algunas opinan que puede resultar más sencillo estructurar aprendizajes mediados por las tecnologías si estos tienen mayor relación con el ámbito social: «Yo creo que todas las materias que tienen que ver ehh… con lo social y con lo relacional y serían más dificultosas las materias de ciencias puras como Física, Matemáticas, Química… las que requieren procesos cognitivos previos esas son muy difíciles» (EG, 26). Sin embargo otras consideran que es extensible a otro tipo de aprendizajes y consideran la ventaja añadida de que lo que se aprende de los pares resulta más significativo:

> Pues a mí… me parece que… que no es tan difícil… porque una experiencia en el curso este que nos dieron, de Matemáticas, y yo veía una ven-

> taja y es que lo que te explica un compañero… Se aprende antes y mejor que lo que te explica un profesor… (EG, 26).

Por otro lado, se argumenta acerca de la adaptabilidad del trabajo colaborativo en base a una argumentación habitual en las referencias en el ámbito de la formación online: las tecnologías, por si mismas, no promueven uno u otro tipo de aprendizaje: «Yo creo que más que el tipo de tarea a abordar es cómo estás tú dispuesto a abordarla…» (EG, 27).

En todo caso, alumnas y formadoras coinciden en que una ventaja de las herramientas es que se facilita el control de las interacciones, el seguimiento de la evolución del grupo y del compromiso de sus miembros:

> Y es más fácil detectar el escaqueo. Porque como todo queda registrado, pues eso pone en evidencia al que no hace… Mientras que, en otro tipo de procedimientos, se cubren incluso. O hay malestar… No, no. Cubriéndose, se genera malestar. Por eso, por eso. No, que pueden pasar dos cosas, porque yo he visto las dos cosas; que entre ellos se cubren y: –Bueno, es que tal, es que cual–, o que acaban como el rosario de la aurora, vamos, tirándose los trastos. Mientras que aquí, yo creo que queda la tranquilidad de decir: –Bueno si el profesor se va dar cuenta, que no entra nunca–, incluso el profesor puede decir: –Fulanito. No te veo intervenir ¿te pasa algo?– (EG, 17)
>
> sabíamos que en el momento en que la liáramos, entre comillas, y como según subíamos al foro, ella nos iba a ver, entonces al estar un poco desencaminados nos iba a intentar guiar (PE_EI_1, 12)

Las oportunidades de seguimiento que proporcionan las plataformas parecen ser de gran relevancia para detectar la falta de compromiso de los miembros e intervenir, cara a preservar el bienestar del resto del grupo. También para disponer de la interacción del grupo, revisar los avances y proporcionar retroalimentación del proceso, reconduciéndolo cuando es necesario. A los alumnos también parece proporcionarles información relevante:

> Se queda reflejado la hora de conexión… cuándo se conecta los miembros, quién se conecta más, quién se conecta menos… la participación de cada uno… queda constancia de lo que se va haciendo cada una… de los documentos que se suben… (PE_EI_2, 12)

Si bien en esta experiencia, en líneas generales, los alumnos parecen estar satisfechos con la funcionalidad de las herramientas accesibles en la plata-

forma, un aspecto importante es asegurarse de que las herramientas a disposición de los alumnos funcionen correctamente. La poca usabilidad o los fallos en la tecnología pueden limitar la fluidez del contacto y generar un sentimiento de frustración, al no darse las condiciones necesarias para colaborar con agilidad y eficacia: «porque además Luvit tampoco ayudaba, porque cuando conectábamos fallaba… Entonces sí, de por sí nos costaba poder coincidir juntas en ese rato y luego no salía bien el chat porque la conexión fallaba… Para mí eso no ayuda» (PE_EI_1, 8). Esta frustración se acrecienta cuando, de hecho, se dispone de otras herramientas más fiables que facilitarían la colaboración:

> a la hora de hacer un trabajo importante en grupo, pues que el chat falle o que no se puedan subir archivos o que haya que guardar el chat por un lado y subirlo por otro… hay veces que dices, jolines, por qué no podemos usar el móvil o el correo electrónico (PE_EI_1, 14)

3. CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que existe un dilema entre el uso de las plataformas tradicionales y aquellas herramientas sociales caracterizadas por su gratuidad, rapidez de acceso y posibilidad de conexión desde dispositivos móviles. Los alumnos parecen optar por el uso de tecnologías alternativas como complemento a las existentes en la plataforma, principalmente valorando su efectividad en relación con su accesibilidad, inmediatez, sencillez de uso y la facilidad para dar continuidad al contacto.

Los participantes en el estudio parecen coincidir en que los factores accesibilidad e inmediatez, inciden en la fluidez del contacto y ésta puede incidir en el éxito de la experiencia de trabajo colaborativo, ya que afecta directamente a la consecución de los objetivos relacionados con la colaboración. En todo caso, la inmediatez puede suponer una desventaja para el aprendizaje, en tanto que se considera que merma las competencias relacionadas con la paciencia y la espera, que se consideran de relevancia en el proceso. Por otro lado, los grandes flujos de información, así como la necesidad de inmediatez, pueden provocar ansiedad en los profesores, de los que parece esperarse una atención continuada a los estudiantes. Sin embargo existe un consenso en torno al hecho de que lo que se aprende de los iguales, en colaboración, resulta más significativo.

Emerge el dilema de si las tecnologías pueden mediar en cualquier tipo de aprendizaje, o si bien estas impiden aprender ciertas materias. En este sentido parece necesario cuestionarse si las tecnologías en sí mismas limitan o potencian ciertos tipos de aprendizaje. Aunque existe un consenso en el hecho de que las herramientas facilitan el control de las interacciones y con ello el seguimiento de los grupos, pudiendo atenderse a su evolución y a los conflictos que puedan surgir.

REFERENCIAS

Bardín, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid. Akal.

Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.

Dillenbourg, P. & Hong, F. (2008). The mechanics of CSCL macro scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(1) 5-23. DOI: 10.1007/s11412-007-9033-1.

Escofet, R. y Marimon, M. (2012). Indicadores de análisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formación universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 30 (1), pp. 85-114.

Guitert, M., Giménez, F., Lloret, T., Marquès, J. M., Daradoumis, A., Cabañero, C. F., Prieto, J., Segret, R., & Cunillera, G. (2003). *El procés de treball i d'aprenentatge en equip en un entorn virtual a partir de l'anàlisi d'experiències de la UOC*. (Document de projecte en línia. IN3,UOC. Treballs de doctorat, DP03-001).

Hernández, N., Muñoz, P.C. & González, M. (2014). CSCL: El papel de las herramientas tecnológicas como soporte del trabajo colaborativo en entornos en línea. Strategies for innovation in a new context. International Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies. UPV (Universidad Politécnica de Valencia), 659-667.

Rubia, B. (2010). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 89-106.

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.

Soller, A., Martinez, A., Jermann, P. & Muehlenbrock, M. (2005). From mirroring to guiding: A review of state of the art technology for supporting collaborative learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 15, 261-290.

Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En Sawyer, R. K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge: Cambridge University Press.

Strijbos, J., Martens, R. y Jochems, W. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers & Education*, 42, 403-424.

Screencasts no ensino das TIC: que potencial na educação?

Screencasts in ICT teaching: potential in education

Nuno Ribeiro
Universidade Católica Portuguesa, nuno.gcr@outlook.com

Resumo:

A utilização generalizada da tecnologia entre crianças, adolescentes e jovens levanta a necessidade de se criarem oportunidades para rentabilizar as tecnologias em sala de aula, de modo a reverter num benefício no desempenho escolar do aluno. Esta comunicação visa verificar em que medida a utilização de screencasts pode contribuir para promover a aprendizagem de conteúdos na unidade de produção e edição de documentos da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com alunos do 7º ano de escolaridade numa escola do norte de Portugal. Este estudo foi desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada e explana sobre a viabilidade da implementação de screencasts no ensino e aprendizagem como forma de promover práticas letivas inovadoras em sala de aula. Por fim, apresenta-se e reflete-se sobre os resultados alcançados.

Palavras-Chave: Screencasts, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Ensino-aprendizagem.

Abstract:

The widespread use of technology among children, adolescents and young raises the need to create opportunities to monetize the technology in the classroom in order to reverse a benefit performance of the student in school. This paper aims to determine to what extent the use of screencasts can help to promote the learning content at the production and editing of documents from the discipline of Information Technology and Communication (ICT), with students from 7th grade in north of Portugal. This study was developed as part of supervised teaching practice and explains about the feasibility of implementing screencasts on teaching and learning in order to promote innovative practices in the classroom. Finally, the authors present and reflect on the

results.

Key words: Screencasts, Information and Communication Technology (ICT), Teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

Os jovens de hoje desde cedo se encontram familiarizados com as tecnologias. Designados por *nativos digitais* (Prensky, 2001), nem sempre de forma estruturada ou eficiente sabem lidar com as tecnologias pelo que colocam hoje aos seus professores novos desafios. A utilização dos dispositivos tecnológicos por parte dos jovens baseia-se meramente num meio para comunicar e entreter, desconhecendo as verdadeiras potencialidades das tecnologias (António, 2008), mesmo as por eles usadas diariamente.

A integração das tecnologias no ensino é encarada como essencial para formação de cidadãos mais e melhor preparados para um mundo em constante mudança. Enquanto professores somos compelidos a encontrar novas estratégias para motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem. É importante que o professor procure desenvolver uma aprendizagem com base na interação dos processos colaborativos promovendo a autonomia do aluno quer no aprender quer no pensar (Dias, 2004).

A utilização das tecnologias de informação e de comunicação em contexto de sala de aula reside em compreender (ou fazer compreender) que papel, os recursos e as ferramentas da Web 2.0, podem desempenhar na promoção de uma aprendizagem que se quer reveladora (Cruz, 2009). Com o surgimento de diversas ferramentas, algumas das quais gratuitas e de fácil publicação, o professor tem em mãos «inúmeras oportunidades para promover, junto dos seus alunos, uma aprendizagem inovadora, mesmo para conteúdos que, à partida, podem ser considerados 'velhos' e pouco entusiasmantes» (Cruz, 2015, s.p.). Neste contexto, entendemos que uma boa estratégia educativa para ensinar conteúdos, à partida conhecidos, mas verdadeiramente pouco utilizados, recorremos à criação e utilização de screencasts em sala de aula com vista a atingir as metas curriculares oficialmente propostas e ao desenvolvimento de competências inerentes à disciplina de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na preparação de cidadãos conscientes de uma sociedade plural e em permanente expansão (Cardoso, 2010).

2. SCREENCASTS

A técnica de screencasting consiste em gerar filmes que registam toda a atividade visível no ecrã do computador, acrescida ou não de comentários visuais e áudio integrado, podendo ser reproduzidas posteriormente em vários formatos e disponibilizadas em diferentes locais (Valente, 2008). Assim, o screencast permite ao autor explicar algum assunto, conceito ou procedimento, por exemplo, fazer uma palestra ou curso sobre um serviço online ou demonstrar algum produto. A utilização de screencasts tem vindo a ganhar notoriedade nos últimos anos devendo-se à massificação da Internet, ampliação das velocidades de transferência de dados (download/upload) e à fácil acessibilidade a ferramentas de vídeo/áudio.

Segundo Rocha & Coutinho (2009), o nível de conhecimentos para produzir screencasts é bastante reduzido, oferecendo ao professor uma grande liberdade relativamente à sua utilização, não havendo necessidade de recorrer a ajuda especializada. Criar um screencast não é uma tarefa complicada, trata-se de um processo rápido que não requer grandes conhecimentos informáticos e que podem facilmente ser alojados em blogs e páginas Web. Tais características facilitam que o seu uso seja generalizado e sejam várias as áreas de saber que podem ser comtempladas.

Os screencasts têm vindo a impor-se na Web essencialmente no meio educativo, apresentam-se como ferramentas de formação ao serviço das escolas, ao permitir acrescentar um elemento visual atrativo aos recursos disponíveis. Podemos incorporar nos screencasts uma variedade de conhecimento, sob a forma de demonstração de conceitos, resolução de exercícios, mostrando exemplos de como se resolvem, passo a passo, entre outras. Umas das grandes potencialidades dos screencasts é permitir ao aluno visualizar o conteúdo repetidamente, as vezes que forem necessárias, e ouvindo em simultâneo as explicações do professor. Deste modo, o aluno pode ver e rever até ser capaz, por si mesmo, de resolver o problema/desafio que lhe é imposto. O facto destes conteúdos poderem ser visualizados em dispositivos móveis que permitam visualizar vídeo (como por exemplo os iPods, telemóveis, mp4, entre outros), tornam-se meios para ampliar e enriquecer os conteúdos do ensino envolvendo os alunos (sobretudo no ensino à distância e os que encontram limitados por incapacidades físicas (ELI, 2006).

Os screencasts permitem também que os alunos aprendam de uma forma autodirigida e personalizada, satisfazendo o estilo e a velocidade de aprendizagem de cada um. Os alunos deixam de poder contar somente com textos e anotações no seu processo de aprendizagem (Rocha & Coutinho, 2009). De acor-

do com Moran (2000), é importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem. Os resultados de estudos recentes permitem depreender uma relação entre o uso da tecnologia e o uso de modelos de ensino mais direcionado para o aluno, ao criar nos estudantes maiores expectativas relativamente aos seus desempenhos a par de uma maior motivação para a aprendizagem (Means & Golan, 1998; Cox et al, 2003). O estudo realizado sobre screencasts parece-nos ser pertinente na perspetiva de aferir de que forma podem estes contribuir para promover a aprendizagem de conteúdos formais da disciplina de TIC e que, a seguir, descrevemos.

3. O ESTUDO

O presente estudo pretendeu aferir se os screencasts podiam contribuir para promover a aprendizagem de conteúdos relacionados com a disciplina de TIC, no que respeita ao tema 'Produção e Edição de Documentos' (Microsoft Word), definido nas orientações oficiais estabelecidas pelas metas curriculares. (Horta et al, 2012).

Neste sentido, para dar resposta a esta inquietação estabelecemos um conjunto de objetivos: *i)* verificar se os alunos conhecem o termo screencast e as ferramentas subjacentes a esse termo; *ii)* aferir se os alunos reconhecem as tecnologias como uma mais-valia para aprendizagem, em particular o uso de screencasts em aula; *iii)* identificar se os alunos adquiriram conhecimentos específicos e, por último, *iv)* avaliar a preferência dos alunos relativamente à duração dos screencasts.

O estudo empírico seguiu uma metodologia de investigação do tipo estudo de caso, dado que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e caraterístico (Ponte, 1994). Na mesma linha do pensamento Bodgan & Biklen (1994, p. 89), referem que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Em cada uma das aulas (cinco sessões com a duração de 90 minutos cada) foi pedido aos alunos que individualmente visualizassem os screencasts sobre os conteúdos da aula. Após a sua visualização era solicitado que respondessem a quizes, ou seja, questões de escolha múltipla sobre os conceitos falados nos vídeos, que visava avaliar a aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos por parte dos alunos. Na etapa seguinte era proposto uma ficha de trabalho de modo aferir também sobre se os alunos conseguiram ou não adquirir os conhecimentos pretendidos.

Os alunos tiveram oportunidade de trabalhar individualmente, um computador por aluno, sem interferência e apoio de ninguém, de modo a explorar as funcionalidades do processamento de texto.

Decorridas as cinco sessões, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário final com o objetivo de determinar a eficácia sobre os screencasts e aferir a opinião dos alunos sobre este recurso no processo de ensino-aprendizagem.

A investigação teve por base a utilização de screencasts, vídeos tutoriais, referente ao subdomínio «Produção e edição de documentos» das metas curriculares do 7º ano escolaridade da disciplina de TIC. Neste estudo participaram duas turmas do ano letivo 2013/2014.

3.1. Caracterização dos participantes

A amostra era constituída por 49 alunos, 22 do género masculino (44,9%) e 27 do género feminino (55,1%) extraída de duas turmas do 7ºano. Tratou-se de uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011) dado que eram as turmas a que tivemos acesso ao longo da prática de ensino supervisionada. Relativamente à idade dos alunos, 28 (57,1%) dos alunos têm 12 anos de idade, 14 (28,6%) alunos têm 13 anos, 2 (4,1%) alunos com 14 anos e 5 alunos (10,2%) com 15 ou mais anos de idade.

A partir do questionário inicial podemos depreender que as tecnologias estão muito presentes no quotidiano dos alunos, despendendo diariamente muito do seu tempo na utilização de equipamentos tecnológicos.

Os alunos consideram que as tecnologias são importantes no dia a dia, usam o computador para os mais variados fins, com maior proeminência para as atividades de entretenimento, todavia nota-se uma apreciável utilização para tarefas escolares. Os alunos consideram as tecnologias como ferramentas benéficas para o sucesso na aprendizagem.

Quando questionados sobre se conheciam os screencasts, a maioria respondeu desconhecer o termo. Contudo a maioria dos alunos respondeu que têm hábito de visualizar vídeos nos mais diversos dispositivos tecnológicos e que gostam de faze-lo, sendo indiferente se estes forem de curta ou longa duração.

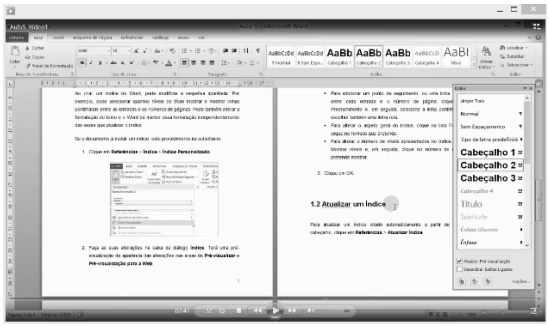
3.2. Descrição do estudo

No sentido de dar a conhecer os screencasts escolheu-se o módulo «Produção e edição de documentos» relativa às novas metas curriculares da dis-

ciplina de TIC, sendo utilizada a ferramenta de processamento de texto, instalada localmente, o Microsoft Office Word 2010. Foi construído para o efeito um web site[6] para disponibilizar toda a informação necessária para a realização das tarefas/atividades.

Em cada uma das cinco aulas (sessões) foi pedido aos alunos que individualmente visualizassem os screencasts com recurso a auscultadores e phones. Os screencasts (v. figura 1) encontravam-se disponíveis no web site e convertidos em formato wmv, recorrendo ao programa Windows Media Player.

Figura 1 – Screencast (vídeo tutorial)



Após a visualização dos screencasts os alunos teriam que preencher uma quiz de avaliação com o objetivo de avaliar a aquisição de conhecimentos com questões sobre o que foi exposto no screencast. As quizes foram criadas com recurso à ferramenta Polldady[7]. Na etapa seguinte era proposto uma ficha de trabalho sobre os conteúdos visualizados nos screencasts, o objetivo era criar documentos de texto que permite-se explorar as funcionalidades da ferramenta de processamento de texto. Num total de cinco fichas de trabalho, 5 quizes e 12 screencasts (v. tabela 1).

---

[6] Disponível em: http://nunogcr.wix.com/processamento-de-texto

[7] https://www.polldaddy.com

Tabela 1 – Planificação das sessões do estudo

Sessão	Conteúdos	Recurso aplicado
1	**Grupo Tipo de Letra:** tipo de letra; tamanho; aumentar/diminuir tipo de letra; maiúsculas/minúsculas; limpar formatação; negrito; itálico; sublinhado; rasurado; inferior à linha; superior à linha; efeitos; cor de realce; cor tipo de texto. **Grupo Parágrafo:** marcas, numeração; lista com múltiplos níveis; diminuir/aumentar avanço; alinhar ao centro/esquerda/direita/justificado; espaçamento entre linhas e parágrafos; sombreado; limites. **Grupo Editar:** localizar e substituir texto.	**Screencast 1.1** Introdução ao Microsoft Word **Screencast 1.2** Formatação de texto **Screencast 1.3** Formatação de parágrafos **Screencast 1.4** Localizar e substituir **Quiz 1** **Ficha de Trabalho 1**
2	**Grupo Tabelas:** tabelas. **Grupo Ilustrações:** imagem. **Grupo Ligações:** hiperligação.	**Screencast 2.1** Tabelas **Screencast 2.2** Imagens e hiperligações **Quiz 2** **Ficha de Trabalho 2**
3	**Grupo Configurar Página:** margens; colunas. **Grupo Texto:** *wordart*; capitulares. **Grupo Cabeçalho e Rodapé:** cabeçalho; rodapé; número de página. **Grupo Notas de Rodapé:** nota de rodapé.	**Screencast 3.1** Configurar página, *wordart* e capitulares **Screencast 3.2** Cabeçalho e rodapé **Screencast 3.3** Nota de rodapé **Quiz 3** **Ficha de Trabalho 3**
4	**Grupo Configurar Página:** quebras de secção e de página.	**Screencast 4.1** Quebras de secção e de página **Screencast 4.2** Quebras de secção **Quiz 4** **Ficha de Trabalho** 4
5	**Grupo Índice:** índice; índice automático; adicionar texto; atualizar texto. **Grupo Estilos:** Estilos.	**Screencast 5.1** Índices e estilos **Quiz 5** **Ficha de Trabalho 5**

Os alunos tiveram oportunidade de trabalhar individualmente sem interferência e apoio de ninguém, de modo a explorar as funcionalidades do processamento de texto uma vez que havia um computador por aluno.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste estudo de caso existem indicadores qualitativos, grelhas de observação, e quantitativos, inquéritos por questionários, obrigando, por isso, a um tratamento diferenciado dos dados.

Foram criados dois questionários designados questionário inicial e questionário final. O questionário inicial teve como objetivo fazer a caracterização dos participantes da amostra, conhecer a perceção face às TIC e aferir o conhecimento sobre os screencasts. O questionário final pretendeu determinar a eficácia sobre a utilização de screencasts no processo de aprendizagem, como foi a experiência e se promoveu o interesse e a motivação nos alunos.

Ao longo do estudo de caso, foram registados, pelo investigador, numa grelha de observação de aula, todos os acontecimentos observáveis e que permitiram no final confirmar se as interpretações que induziram foram legítimas e corretas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

De seguida, faz-se uma reflexão sobre os dados obtidos nos questionários aplicados junto da nossa amostra, bem como a análise dos registos obtidos pelas grelhas de observação e de todo o registo documental produzido pelos alunos.

4.1. Análise dos dados dos resultados

Relativamente à primeira questão, sobre se gostaram da forma como foram lecionadas as aulas, 44,9% responderam que gostaram, 34,7% afirmaram terem gostado, 16,3% nem gostaram nem desgostaram e 4,1% não gostaram (v. tabela 2).

Tabela 2 – Opinião dos alunos sobre a forma como as aulas foram lecionadas (N=49)

Gostaste da forma como as últimas aulas foram lecionadas?	**f**	**%**
Não gostei	2	4,1
Nem gostei nem desgostei	8	16,3
Gostei	22	44,9
Gostei muito	17	34,7

Questionados sobre o reconhecimento dos screencasts da aprendizagem, a maioria dos inquiridos indicou que no final da aula aprendeu a matéria (91,8%), com a exceção de quatro alunos. Com 85,7% de respostas, os inquiridos indicaram que descobriram novas coisas, seguindo-se a opção «Consegui ser mais autónomo» com 77,6%. Relativamente à opção «Não», nenhum aluno afirmou não conseguir compreender a matéria e não ser mais autónomo, contudo 14,3% dos alunos afirmou que não ter vontade de repetir, este dado não reflete os resultados que demonstram afirmações maioritariamente positivas (v. tabela 3).

Tabela 3 – Posição dos alunos sobre aprendizagem (N=49)

No final da aula reconheci que:	**Sim**		**Em parte**		**Não**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Aprendi a matéria	45	91,8	4	8,2	0	0
Vontade de repetir	26	53,1	16	32,6	7	14,3
Consegui ser mais autónomo	38	77,6	11	22,4	0	0
Descobrir novas coisas	42	85,7	6	12,2	1	2

Perante a questão que procurava aferir a opinião dos alunos sobre a contribuição dos screencasts no desenvolvimento das suas capacidades, 83,7% dos alunos mencionou a autonomia e a interpretação e análise de dados, 77,6% considerou a ultrapassagem das dificuldades, 71,4% a responsabilidade, 67,3% o raciocínio, e por último a persistência com 65,3%. A salientar a opção «Em parte» com percentagens mais baixas, ainda assim o raciocínio e a persistência obtiveram 30,6%. A opção «Não» registou poucas respostas em todas as capa-

cidades, mostrando assim que os alunos consideram que os screencasts são benéficas para aumentar as aptidões para aprendizagem (v. tabela 4).

Tabela 4 – Opinião dos alunos sobre as potencialidades dos *screencasts* (N=49)

Com a visualização dos screencasts consegui desenvolver e testar as seguintes capacidades:	**Sim**		**Em parte**		**Não**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Raciocínio	33	67,3	15	30,6	1	2
Autonomia	41	83,7	7	14,3	1	2
Responsabilidade	35	71,4	12	24,5	2	4,1
Interpretação e análise de dados	41	83,7	6	12,2	2	4,1
Persistência	32	65,3	15	30,6	2	4,1
Ultrapassar as dificuldades	38	77,6	11	22,4	0	0

No que se refere à utilização em sala de aula dos screencasts, como podemos verificar na tabela em baixo, a maioria mencionou ter sido «Interessante» (59,2%), seguindo-se o «Muito interessante» (26,6%), o «Pouco interessante» (12,2%) e apenas um aluno respondeu «Nada interessante» (v. tabela 5).

Tabela 5 – Opinião dos alunos sobre a utilização de screencasts em sala de aula (N=49)

Ver os screencast nas aulas foi:	**f**	**%**
Nada interessante	1	2
Pouco interessante	6	12,2
Interessante	29	59,2
Muito interessante	13	26,6

Podemos concluir com análise da tabela anterior que os alunos demonstram um grande interesse e vontade em voltar a usar os screencasts e parecem considerar que o seu potencial é elevado.

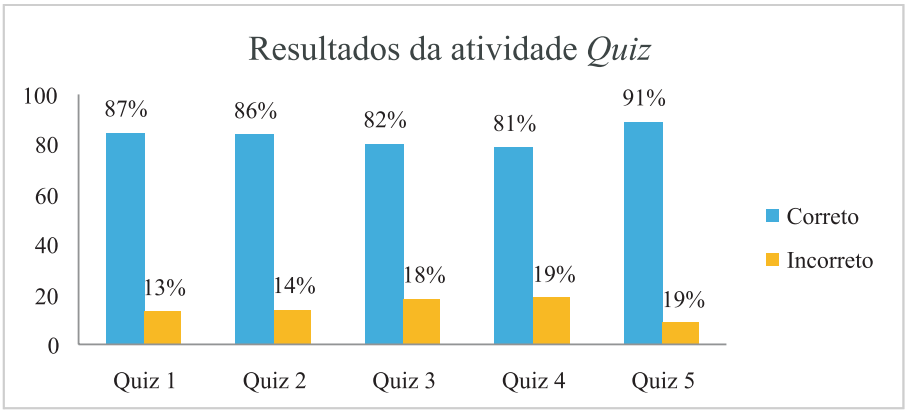
As duas análises anteriores revelaram resultados muito próximos na medida em que, em ambas as respostas, a maior percentagem de alunos respondeu de forma muito positiva, isto é, os alunos gostaram da forma como os recursos foram explorados e gostaram dos próprios recursos.

4.2. Resultados obtidos na análise documental

Nesta seção fazemos uma análise dos resultados dos quizes e das fichas de trabalho aplicados aos alunos ao longo das cinco sessões onde decorreu o estudo. O objetivo foi aferir se os alunos conseguiram adquirir os conteúdos pedagógicos através da utilização dos screencasts.

No gráfico seguinte apresenta os resultados da atividade quiz, em que todos os alunos responderam às questões, destacamos por ordem crescente de número de respostas corretas. Assim, a quiz 4 (quebras de secção e de página) obteve 81% de respostas corretas, 82% a quiz 3 (cabeçalho e rodapé e colunas), 86% a quiz 2 (hiperligação e formatação de tabelas), 87% a quiz 1 (introdução MS-Word e formatação de texto) e, por último a quiz 5 (índices automáticos) com o maior número de respostas corretas (91%) (v. gráfico 1).

Gráfico 1 – Respostas corretas e incorretas da atividade Quiz (N=98)



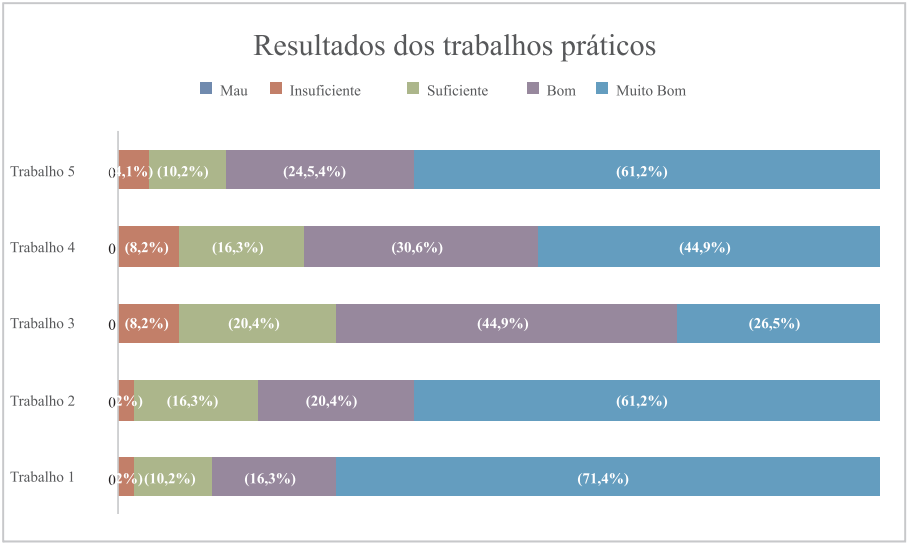
Na análise global das quizes, os resultados foram bastante satisfatórios do ponto de vista do número de respostas corretas o que se pode concluir que os alunos apropriaram-se dos conceitos visualizados nos screencasts, o que superou as nossas expectativas. É certo que as quizes eram compostas por um número muito reduzido de questões, no entanto, exigiam do aluno uma grande concentração e empenho, para que respondessem corretamente às questões, uma vez que não eram de fácil resolução. Implicava, por isso, estarem atentos á audição dos screencasts. Nesta atividade, os

alunos manifestaram bastante entusiasmo e empenho para conseguir responder corretamente às questões, naturalmente foi observável um certo espírito de competição.

De seguida era solicitado aos alunos a realização de uma ficha de trabalho sobre os conteúdos abordados nos screencasts.

Os resultados que obtivemos demonstram claramente que a maior parte dos alunos assimilaram a matéria com grande sucesso. As percentagens de «Bom» e «Muito Bom» são elevadas em praticamente todos os trabalhos, à exceção do trabalho 3 que obteve resultados mais baixos (v. gráfico 2).

Gráfico 2 – Resultados dos trabalhos práticos individuais (N=49)



A análise global dos trabalhos desenvolvidos apresenta-nos resultados muitos satisfatórios do ponto de vista da qualidade dos documentos de texto, os alunos expressaram capacidades, como inserir e manusear vários objetos, formatar adequadamente conteúdos do documento, utilizar um grande número de funcionalidades, algumas delas avançadas, de um modo geral, conseguiram captar e retirar proveito das potencialidades do processador de texto.

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

A realização deste estudo foi regulada por uma questão principal de investigação, a qual visava perceber em que forma podem os screencasts contribuir para promover a aprendizagem na unidade Produção e Edição de Documentos da disciplina de TIC. Para esta questão de investigação definimos um conjunto de objetivos na qual passamos a responder.

No que diz respeito se os alunos conheciam o termo screencasts e as ferramentas subjacentes ao termo, os dados recolhidos no questionário inicial revelaram que os alunos não conheciam o termo screencasts nem ferramentas associadas a esse termo. No questionário final conseguimos obter uma recetividade por parte dos alunos bastante positiva em relação aos benefícios dos screencasts, a maioria gostaria de aprender a criar pela sua utilidade para transmitir conhecimentos.

Relativamente a aferir se os alunos reconhecem as tecnologias como uma mais-valia para captar o seu interesse para aprendizagem, em particular o uso de screencasts em sala de aula, concluímos que os alunos consideraram as TIC uma mais-valia para captar o seu interesse por serem motivadoras e facilitadores da aprendizagem, ajudam a consultar e a pesquisar informação, a realizar trabalhos práticos e organizar e gerir informação. Com os resultados os alunos reconheceram da importância das TIC no seu futuro.

No que diz respeito a verificar se adquiriram conhecimentos com a utilização de screencasts, concluímos que este recurso favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação do 7º ano de escolaridade, justificando-se esta conclusão com os resultados dos quizes e das fichas de trabalho e nas respostas ao questionário final, os alunos reconheceram que os screencasts ajudaram a aprender a trabalhar com o processador de texto. Os resultados dos quizes demonstram que os alunos aprenderam a matéria transmitida pelos screencasts. A grelha de observação de aula, o investigador teve a perceção que os alunos iam interiorizando a matéria, aliás os alunos foram manifestando oralmente que estavam a conseguir aprender. Foi um recurso que ajudou a aprender e rever conteúdos, levando cada aluno, ao seu ritmo e autonomamente, a aprender os conceitos transmitidos pelos screencasts, podendo revê-los em qualquer altura e lugar.

Relativamente a avaliar a preferência dos alunos à duração dos vídeos, concluímos que estes preferiram visualizar screencasts de curta e média duração, sentindo necessidade de visualizar menos de duas vezes cada vídeo. Podemos afirmar que à tendência dos alunos para falta de interesse e con-

centração para screencasts de longa duração. O mesmo acontece se forem muitos screencasts por aula, na medida que os alunos preferem passar rapidamente os seus conhecimentos para prática.

Relativamente à principal questão de investigação: De que forma podem os screencasts contribuir para promover a aprendizagem na unidade Produção e Edição de Documentos da disciplina de TIC. Atendendo às novas metas curriculares e ao facto de se tratar de um programa extenso e exigente, poder-se-á afirmar, para o caso em estudo, que a utilização dos screencasts teve como resultado a melhoria no nível e na qualidade dos conhecimentos, no âmbito do tema em estudo. Os dados obtidos permitiram verificar que os screencasts são úteis numa perspetiva transmissão de conteúdos, levando cada aluno, ao seu ritmo e autonomamente, a aprender os conceitos transmitidos pelos screencasts, podendo revê-los em casa e a qualquer altura. Verificámos que a utilização dos screencasts ajudou a manter os alunos motivados na realização das tarefas propostas.

Deparamos que os screencasts foram úteis aos alunos mais aplicados, permitindo que realizassem as tarefas sem que tivessem que esperar pelos alunos mais lentos ou com mais dificuldades. Deste modo, permitiu ao professor auxiliar os alunos menos empenhados e concentrados a ver os vídeos. Embora os alunos quase que não precisaram de ajuda.

Para argumentar ainda sobre o impacto do recurso screencasts, os alunos no inquérito sobre as capacidades desenvolvidas por ela, a capacidade de raciocínio, responsabilidades, interpretação e análise de dados, persistência, ultrapassagem de dificuldades e autonomia apresentam uma percentagem muito elevadas, na casa dos 80%.

Este estudo desenvolvido sobre os screencasts demonstrou ser um motor de motivação, de empenho e de construção de conhecimento. Os alunos aderiram com muita facilidade à utilização dos screencasts, os seus níveis de desempenho foram grandes e motivadores para os professores fazerem uso dos screencasts em sala de aula.

É de grande importância que os recursos audiovisuais sejam utilizados de forma bem planeada para que sejam eficientes e úteis. Antes de serem utilizados, deve haver um trabalho reflexivo e uma análise criteriosa por parte do professor sobre os conteúdos programáticos, e se estes são possíveis de ser trabalhados utilizando estes recursos.

Os recursos audiovisuais têm vindo a ganhar importância, quer pela sua riqueza didática, quer pela cada vez maior perfeição e cuidado na sua produção, em resultado do progresso das tecnologias Web. A sua importância didática não é maior nem menor em relação a outros recursos, mas consideramos que tem como vantagem a aproximação que empresta ao trabalho do profes-

sor, pois apresenta uma característica própria, a imagem em movimento, a qual vai aproximar-se da realidade do aluno. O ideal é que haja um cruzamento entre arte, tecnologia, linguagem e educação, enfocando os recursos audiovisuais como uma ferramenta com potencial de motivar o processo dialógico em sala de aula (Allodi, 1998).

Por meio das respostas dadas pelos alunos às perguntas de questionário final, pôde-se perceber que houve uma profunda interiorização dos conceitos, os recursos audiovisuais, foram de grande relevância nesse processo. Os recursos audiovisuais são uma poderosa arma (Cunha & Jadoski, 2007).

O desenvolvimento de recursos digitais associados à disciplina de TIC é um exemplo de promoção das tecnologias que não deve ser ignorado. Estamos em crer que estas tecnologias podem ser um contributo muito positivo para além da Produção e Edição de Documentos que envolveu o nosso estudo, para promover aprendizagem de outras unidades curriculares de TIC. Entre os recursos mais apreciados pelos alunos, integrados na era tecnológica que vivemos, estão os recursos multimédia (imagem, vídeo, áudio), pelo que a criação de conteúdos deste tipo poderá ser importante para cativar a atenção dos alunos para aprendizagem.

Assim, a nossa investigação pretendeu mostrar o screencast como recurso de ensino que permite despertar e envolver os alunos para aprendizagem.

É nossa convicção que este estudo poderá vir a sensibilizar os professores e a despertar a comunidade educativa para as potencialidades dos screencasts como recurso didático que envolve os alunos e que os tornam ativos no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Allodi, P. A. (1998). *Linguagem, televisão, escola e família. Monografia (Curso de Especialização em Linguagem)*. Centro de especialização em Fonoaudiologia Clínica e Linguagem, CEFAC, São Paulo.

António, C. (2008). *O mito do aluno digital, Professor Digital, SOB*. Consultado a 15 janeiro de 2014 em: http://professordigital.wordpress.com/2008/11/17/o-mito-do-aluno-digital

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, M. L. (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa no Ensino Profissional*. Universidade do Minho.

Castells, M. (2006). *A sociedade em rede, do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Cox, M., Abbott, C., Webb, M., Blakeley, B., Beauchamp, T. & Rhodes, V. (2003). ICT and Attainment – A Review of the Research Literature. British Educational Communications and Technology Agency Department for Education and Skills. Consultado a 23 de abril de 2014 em: http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES-0792-2003.pdf

Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Letivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online.* Tese de Doutoramento em Ciências da educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Cunha, J. A. L. & Jadoski, S. O. (2007). *Educação Ambiental Formal: Papel e Desafio*. Revista Eletrônica Lato Sensu, Belém, ano 2, n. 1.

Dias, P. (2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades online. In Ana Augusta da Silva Dias e Maria João Gomes (Coords.), *E-Learning para EFormadores*. Guimarães: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, Universidade do Minho.

ELI – Educause Learning Initiative (2006). *7 things you should know about…Screecasting*. Consultado a 22 de março de 2014 em: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7012.pdf

Means, B. & Golan, S. (1998). *Transforming Teaching and Learning with Multimedia Technology*. Challenge 2000 Program. San Mateo County Office of Education and the U.S. Department of Education. Consultado a 23 abril de 2014 em: http://pblmm.k12.ca.us/News/Challenge2K.pdf

Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. In J. M. Moran et al. (Eds.). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. (pp. 11-66). São Paulo. Papirus Editora.

Ponte, P. (1994). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.

Rocha, A. & Coutinho, C. P. (2009). *Geomcasting: uma experiência no ensino secundário*. EDUSER: Revista de Educação, Vol 1(1), 2009, (pp. 55-69). ISSN 1645-4774. Consultado a 23 de janeiro de 2014 em: https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/7/4.

Valente, L. (2008). *Screencasting: Mostre como se faz!* Centro de Competência Universidade do Minho. Consultado a 21 fevereiro de 2014 em:http://www.nonio.uminho.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=22:-screencasting-mostre-como-se-faz&catid=36:software&Itemid=62.

Multimodalidad y nuevas competencias educativas en análisis visual

Multimodality and new educational competencies on visual analysis

Juan Patricio Sánchez-Claros
Universidad de Málaga, jpsc@uma.es

Resumen:

La multimodalidad en los medios de información, en la difusión del conocimiento y en los formatos artísticos ha traído consigo un cambio en el régimen de recepción de los objetos mediáticos y de cada uno de sus elementos integradores. Este entorno multimodal forma ya parte de la cotidianeidad de los alumnos y alumnas. A través de un escenario de pantallas e imágenes, acceden a un medio virtual en el que lo visual actúa como puerta de acceso, exigiendo de la educación una renovada aproximación bajo la forma de toda una serie de nuevas alfabetizaciones. El aprendizaje en medios va parejo a la necesidad de atender a nuevas competencias visuales y a nuevas competencias de análisis de imágenes. En este trabajo se discute el contenido de estas competencias así como algunos instrumentos críticos de acercamiento a los discursos multimodales.

Palabras clave: competencia visual, cultura visual, multimodalidad.

Abstract:

The multimodality approach in the media, in the dissemination of knowledge, and in the artistic formats has brought a change in the system of reception of media and in each of its integrative elements. This multimodal environment is now part of the daily lives of the students. Thet enter through a stage of screens and images to a virtual environment, in which the visual acts as gateway, demanding of education a renewed approach in the form of a series of new literacies. Learning in Media is a need coupled with to accommodate new skills and new competencies visual image analysis. In this paper the content of these skills as well as some critical instruments approach to multimodal discourse are discussed.

Key words: multimodality, visual competences, visual culture.

1. INTRODUCCIÓN

Los rápidos cambios que el mundo contemporáneo ha impuesto en la disponibilidad y acceso a las tecnologías, así como la diversidad de formatos informativos y comunicacionales suponen la necesidad de repensar los escenarios educativos y las metodologías tradicionales. Los medios tecnológicos han traído consigo un conjunto nuevo de competencias bajo la forma de alfabetizaciones mediáticas. Estos nuevos aprendizajes se ven atravesados por la perspectiva de la multimodalidad: la información, la comunicación, las enseñanzas en medios y la educación plástica requieren una atención a elementos que, como la competencia visual, recibían un tratamiento tradicional basado en las perspectivas de la estética y de la historia del arte.

El aprendizaje en medios va parejo a la necesidad de atender a nuevas competencias visuales y a nuevas competencias de análisis de imágenes. En este trabajo se discute el contenido de estas competencias así como algunos instrumentos críticos de acercamiento a los discursos multimodales.

2. UN NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO MARCADO POR LAS COMPETENCIAS

Los procesos de cambio y de innovación caracterizan el mundo contemporáneo. A diferencia de las antiguas revoluciones, el moderno estado de cosas procede de la acumulación de una serie de factores (Hobsbawm, 2001) que tienen en común la idea percibida de derrumbe de las certezas que caracterizaban tanto el estatuto de la racionalidad científica como los presupuestos sociales y culturales sobre los que se asentaba el desarrollo de las civilizaciones. Vivimos por tanto un período de cambios importantes, que afectan a todas las dimensiones de la sociedad y en consecuencia también a la educación. No parece tratarse de una crisis más, sino de un proceso de transformación profunda, que atañe a la función que desempeña la educación, a los modos de ponerla en práctica, a los contextos en los que se realiza y a las relaciones que la conforman.

Secularmente entendidos como los espacios privilegiados de socialización secundaria, de reproducción cultural y de habilitación hacia la vida laboral, los sistemas educativos deben ahora hacer frente a las exigencias derivadas de la extensión de la información y su fácil acceso. El conocimiento y la información se encuentran en manos de nuevos agentes, y la relación educativa debe tener en cuenta los condicionantes a que este hecho da lugar. Cas-

tells (2000) nos indica que hemos de distinguir entre sociedad de la información y lo que denomina sociedad informacional o *capitalismo informacional*. La primera definición entiende la información como comunicación del conocimiento que propicia la evolución de las sociedades. La segunda, en cambio, la entiende como el atributo de una organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder, debido, fundamentalmente, a las nuevas condiciones tecnológicas.

Entre estos rasgos de transformación del mundo contemporáneo que afectan a la esfera educativa, podemos señalar como de especial importancia:

- La irrupción masiva y el desarrollo acelerado de las TIC.
- El entorno de incertidumbre, cambio y progresiva aceleración, que traen como consecuencia inmediata la necesidad de situarse en un contexto de continua adaptación a lo nuevo.
- El viraje de la educación hacia el discurso de la formación de competencias profesionales.

¿Cuál es la respuesta promovida por el sector educativo a este conjunto de retos? Desde una perspectiva instrumental, cabe señalar la irrupción del concepto de competencia, a través del cual se pretende indicar no únicamente una gama de objetivos de instrucción, sino una determinada forma de relación de los ciudadanos con su entorno social, político, cultural, económico, etc. Las competencias serían el conjunto de actuaciones, permanentemente renovadas, que los sujetos han de poner en acción para enfrentar la realidad en sus múltiples y cambiantes determinaciones. No existe, sin embargo, una definición consensuada del término «competencia», y ello incluye la posibilidad de disponer de una definición operativa en el terreno educativo, lo que propicia la dispersión conceptual que puede encubrir o legitimar intereses muy diversos. Perrenoud (2004) la define como «capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (p. 11); definición que es comúnmente aceptada en tanto que abarcadora del comportamiento a que el término alude, despojado de los elementos valorativos a que pudiera dar lugar. Tales recursos cognitivos que han de ser movilizados incluyen conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, mediante los cuales la competencia considerada resulta ser un instrumento útil para enfrentar una situación usualmente inédita, impredecible, variable o contingente. *Competencia* y *transposición* serían así conceptos directamente vinculados, en términos educativos.

Subyace en consecuencia la idea de multiplicidad: la competencia es un conjunto integrado de factores internos de la persona que permite interactuar con referencia a otro conjunto integrado de factores externos que constituye el objeto de la competencia. La multiplicidad de elementos en juego es un dato, pero igualmente importante es la necesidad de su integración dentro de un desempeño global. El éxito competencial es un resultado de una actividad común y articulada, la «aptitud de poner en acción un conjunto organizado de conocimientos, de saber-hacer y de actitudes que permiten realizar cierto número de tareas» (Denyer, 2008, p.34).

3. LA ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS COMO UN CONJUNTO INTEGRADO DE COMPETENCIAS

Esta idea de multiplicidad tiene su más clara manifestación en el sistema de representación, producción y difusión de los contenidos informativos. El incremento en la disponibilidad de los dispositivos de comunicación ha determinado la paralela extensión de la función de la escuela en sus capacidades de alfabetización. El antiguo concepto de iletrado ha quedado obsoleto desde que el formato textual y narrativo tradicional comparte escenario de difusión con otros modos semióticos, y desde que los canales por los que circula la información ya no son prioritariamente los de la cultura editorial escrita. La alfabetización en medios y la enseñanza a través de los medios ha devenido un elemento curricular fundamental.

La alfabetización mediática es un término usado desde principios de los años 80 para referirse a un conjunto de habilidades perceptivas e interpretativas orientadas a obtener una integración del alumnado con las habilidades de producción, distribución y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con la pretensión de, por una parte, traer al contenido curricular del aula los usos tecnológicos que son habituales en la vida cotidiana de los alumnos en su entorno, y por otra, de extender el área de influencia de la acción pedagógica de la escuela a esos entornos y sujetos mediados tecnológicamente. De forma paralela, se procura obtener una mayor aproximación crítica con la variedad de mensajes de los *media* –noticias, publicidad y entretenimiento– a que se encuentran expuestos los ciudadanos desde finales del siglo XX, procedentes de una variedad de fuentes –periódicos, revistas, películas, TV, videojuegos, medios digitales y difusión online–.

Se trata de garantizar mediante tales procesos de alfabetización mediática: la habilidad para acceder, analizar, evaluar y producir comunicación en

una variedad de formas (Auferheide, 1993); esto es, acceder a un rango activo y dinámico de relaciones con las tecnologías de la información y el conocimiento, no únicamente como receptores o espectadores, sino también a través del ejercicio productivo. Este carácter autónomo de la relación con los medios, en la que los ciudadanos generan y distribuyen sus propios contenidos, es una característica de reciente incorporación a los elementos propios de la alfabetización en medios. El objetivo educativo, por lo tanto, se centra en ayudar a los estudiantes a adquirir la habilidad que necesitan para manejarse en un entorno saturado por los medios, reconociendo que en su más amplio sentido, «alfabetización» debe incluir la habilidad para *leer* y *escribir* en una amplia variedad de formas de mensaje, considerando especialmente la preponderancia de los medios electrónicos basados en la imagen (Hobbs, 1994).

Pero esta incorporación curricular de los medios resultaría insuficiente y carente de influencia educativa si sólo se atendiese a las relaciones funcionales e instrumentales y a su mediación tecnológica. Junto a las puras habilidades técnicas de recepción y producción, es preciso construir una dimensión valorativa que permita el desarrollo de una actitud autónoma y crítica ante los mensajes generados por las agencias de producción en medios, ante los discursos construidos que contienen, ante el conjunto de intenciones no explícitas que enmascaran y ante los posicionamientos ideológicos que están en la base de sus procesos de producción y difusión. Así, se identifican como elementos básicos de alfabetización mediática a los siguientes (Hobbs, 2004):

- La identificación de los elementos clave de las historias que desvelan la intención del autor y los puntos de vista subyacentes.
- La construcción de una toma de conciencia responsable frente a los retratos de raza, género o clase social que se promueven, se expresan o se ocultan, y su relación con las propias vidas de los estudiantes.
- La sensibilización hacia el impacto social y personal ejercido por la violencia mediática, sea en forma manifiesta o subrepticia.
- La apreciación de las formas en que diferentes personas interpretan de maneras distintas los mensajes de los medios. Esto es, las distancias interpretativas que aluden a la diversidad social y cultural en las condiciones de recepción.
- El desarrollo de actividades tendentes a proteger a los jóvenes de las influencias negativas de los medios, y a generar en ellos las competencias y habilidades precisas para reconocer e intervenir frente a tales

influencias de manera autónoma. Este es un aspecto que ha devenido fundamental en virtud de la capacidad de manipulación que los medios pueden ejercer sobre los estudiantes, en sus hábitos de consumo y en la generación de actitudes.

Baker (2010), abundando en esta idea acerca de la *mensajería oculta* de los medios, menciona cinco presupuestos básicos a partir de los cuales ha de partir una alfabetización responsable en medios:

1. Todos los mensajes en los medios son construidos. Hay una elaboración orquestada que responde a guión de ejecución y desarrollo.
2. Los mensajes en los medios son construidos usando un lenguaje creativo con sus propias reglas. La renovación de las alfabetizaciones han de dar cuenta de la extensión de estos condicionantes propios.
3. Diferentes personas frente a los mismos mensajes de los medios los viven de forma diferente, dando lugar a experiencias diferenciadas.
4. Los medios llevan insertos valores y puntos de vista. No existe, por tanto, la idea de «neutralidad» tecnológica; tras los medios siempre hay unas intenciones y finalidades.
5. La mayor parte de los mensajes de los medios están organizados para proveer beneficios y/o poder. Las agencias de producción y distribución emiten sus artefactos con arreglo a finalidades que responden a intereses concretos.

En consecuencia con estos conceptos o presupuestos básicos, se puede expresar una lista de correspondientes cuestiones de pensamiento crítico diseñadas para estudiantes, para considerar y aplicar a cada mensaje de los medios. Cualquier actividad de análisis, sea en el orden mediático, textual, de imagen, etc. habrá de atenderlas. Se corresponden con los elementos básicos propios de un análisis crítico del discurso mediático, y nos proporcionan una ruta analítica y un programa de trabajo para el desvelamiento de los caracteres enmascarados de los mensajes emanados de los medios:

- Quién creó o pagó por el mensaje: quién es el autor y el productor.
- Por qué fue creado, cuál es su finalidad.
- Para quién está diseñado el mensaje, por quién ha de ser leído, a qué audiencia se destina.
- Cómo obtiene el mensaje nuestra atención, de qué modos resulta creíble, mediante cuáles técnicas y métodos, tanto gráficos como discursivos.

- Cómo podrían otras personas distintas comprender de forma diferente ese mensaje, de qué formas su significado puede ser negociado dependiendo de cada audiencia.
- Qué valores, estilos de vida y puntos de vista están incluidos o excluidos y por qué. Dónde se podría obtener más información, conseguir otras perspectivas diferentes, o verificar la información proveída.
- Qué puede hacerse con esa tal información, a qué clase de decisiones puede dar lugar.

4. LA NECESIDAD DE METODOLOGÍAS DE ANÁLISIS. LA CUESTIÓN DE LOS PARADIGMAS

Tubío (2012) plantea dos limitaciones sobre la alfabetización visual, esto es, sobre la posibilidad de educar de manera eficaz en ese mundo de imágenes. En primer lugar, considera que no existen unidades aisladas que puedan interpretarse de forma clara como símbolos discernibles. Esto supone un ataque claro a la línea teórica de flotación sobre la que se mantenía la enseñanza y el análisis tradicional basado en elementos artísticos discretos y fragmentados: el punto, la línea, la textura, la iluminación, la perspectiva, etc., lo que supone la puesta en cuestión de la mecánica usual de enseñanza del arte. La idea es que todos estos elementos interactúan entre sí como una estructura compleja. La segunda cuestión que plantea Tubio es que los elementos *no visuales* juegan un papel fundamental en la interpretación de las imágenes, de tal modo que cada imagen soporta sobre sí un contenido cultural socialmente mediado. Este contenido añadido no depende únicamente del posicionamiento particular del emisor y del receptor, de sus grupos sociales, generacionales, culturales, etc., sino que la propia vida de la imagen y su capacidad de ser reproducida determina que la imagen final percibida sea el resultado de un conjunto de representaciones superpuestas. Así, la acumulación de estas representaciones en nuestro contacto con las imágenes, y el hecho de que cada instrumento productor de representación *pone* sus propios condicionantes estructurales y discursivos, tiene como consecuencia que la imagen final percibida resulta *contaminada* con capas de significados añadidos, que han de ser tenidos en cuenta no sólo desde una perspectiva analítico-interpretativa, sino también desde un punto de vista educativo.

Al enfrentarnos a esta doble dimensión educativa acerca de la interpretación de imágenes y de productos mediáticos, se hace entonces necesario una metodología que salve tanto las dimensiones constituyentes del producto

mediático, como esa estructura enriquecida que es la que en última instancia determina su potencia como artefacto cultural. Barnard (2001) considera dentro del campo de la cultura visual dos sentidos: uno fuerte y otro débil. El primero prima el aspecto cultural, atendiendo a los valores, identidades e identificaciones grupales y sociales, y el segundo se refiere al componente puramente visual que se nos hace manifiesto.

Eakins (2002) atiende asimismo a estos dos niveles de forma y de contenido, distinguiendo entre rasgos primitivos, correspondientes al nivel plástico, y rasgos semánticos, lo que determina tres niveles de abstracción:

1. Rasgos primitivos como colores, formas o texturas.
2. Rasgos lógicos como la tipología e identidad concreta de los objetos mostrados.
3. Atributos abstractos, como las clases de eventos o actividades representadas, o la identificación de elementos de significación emocional.

Finalmente, Acaso (2006) reivindica una mirada no superficial, una mirada profunda que no se detenga en el impacto inmediato de las imágenes, como forma de evitar los comportamientos de consumo impuestos cuando son las imágenes las que ejercen su poder sobre nosotros. La mirada profunda es la que llega al mensaje latente, el que está más allá del discurso meramente denotativo de los mensajes manifiestos de las representaciones visuales:

- *Mensaje manifiesto*: información explícita, aquella que el espectador cree que está recibiendo.
- *Mensaje latente*: información implícita, aquella que el espectador recibe de verdad, pero sin darse cuenta de ello la mayoría de las veces.

Esta mirada es la que debe promover la educación y las alfabetizaciones en medios. Son necesarias otras metodologías de análisis que acerquen al alumnado a un pensamiento crítico sobre los mensajes de los medios y el constante bombardeo de imágenes. Es función de la escuela el acceder a esta perspectiva de *mirada profunda* que dote al receptor de autonomía frente a los contenidos latentes y los significados ocultos de las imágenes. Marcellan-Baraze y otros (2013) concluyen que la escuela no ofrece los conocimientos que los jóvenes necesitan para la producción y la interpretación de cultura visual. La visualidad es un terreno en el que con demasiada frecuencia se reproducen estereotipos y conductas rechazables, en torno a las ideas de género, raza, justicia, etc. La educación debe incluir entre las competencias

propias de la cultura visual no sólo las de producción sino también las de comprensión, y relacionarlas con los valores, la moralidad y la afectividad. ¿Cómo quedarían entonces configuradas las competencias que tienen relación con lo visual?

5. EL ANÁLISIS VISUAL COMO HABILIDAD COMPETENCIAL

La competencia visual queda finalmente caracterizada por las siguientes dimensiones constitutivas (Müller, 2008):

1. Competencia en producción visual
   - La competencia en producción visual se refiere a cualquier forma de producción visual, de lo artístico a lo amateur o privado, de lo comercial a lo científico, de lo periodístico a lo político, en un amplio rango de significados.
   - Implica que diversos contextos de producción siguen diferentes lógicas de producción visual, con distintos lenguajes propios de construcción y léxicos específicos. La producción supone una competencia técnica que no es sólo manipulación instrumental, sino conocimiento del sentido de las herramientas a emplear.
2. Competencia en percepción visual
   - Envuelve cuestiones relacionadas a las competencias individuales y grupales para ver y explorar lo visual. Edad, género, experiencia y pertenencia social y cultural son factores que influyen en el modo como es percibido lo visual.
3. Competencia en interpretación visual
   - Cómo diferentes individuos, grupos o culturas atribuyen significado a lo percibido.
4. Competencia en recepción visual
   - Se centra en las reacciones emocionales o cognitivas que motivan a la gente a actuar a favor o en contra de lo visual percibido, a posicionarse desde una perspectiva valorativa.

Estas competencias mencionadas son una extensión, en el terreno de la visualidad mediática, de aquel conjunto de competencias que definían la configuración contemporánea del diseño curricular y de la aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La dotación de estos contenidos pasa por una atribución de capacidades de análisis para enfrentar cada una de las com-

petencias derivadas enumeradas por Müller. Los procesos de análisis iconográfico (Acaso, 2006; Panofsky, 2008), con su aproximación lineal, secuencial, y ceñida al espacio puramente perceptivo de la imagen, son insuficientes para dar cuenta del amplio espectro de habilidades que requiere una competencia visual inserta en contextos de multimodalidad. Aluden a un *contenido manifiesto* que se contrapone a un *contenido latente* (Acaso, 2006) en el discurso de las imágenes, para cuya dilucidación es preciso el empleo de herramientas extrañas al análisis iconográfico. Por otra parte, pueden señalársele sus limitaciones el hecho de no considerar las condiciones en las que los objetos mediáticos se producen y circulan, no atender al papel de ciertas instituciones sociales en fomentar la aparición y el mantenimiento de tradiciones específicas, ni considerar el concepto de poder como elemento constitutivo de la imagen.

Bearne (2009), por su parte, tratando de desentrañar el sistema de relaciones que constituye la red de significados de los media, sugiere las siguientes categorías de análisis:

- *Imagen*: atiende aspectos como el contenido, tamaño, tono de color, línea, colocación, uso del espacio, etc.
- *Idioma*: tiene en cuenta la sintaxis y el léxico empleados.
- *Sonido y vocalización*: observa elementos como el contenido, el énfasis, el volumen, la entonación vocal, las pausas o el ritmo.
- *Mirada*: atiende a la dirección de la mirada del comunicador o el carácter de la representación.
- *Movimiento*: precisa el gesto y la postura.

Ahora bien, Kress y Van Leeuwen (2006) dan un paso más allá en el intento de superar la linealidad del análisis iconográfico e iconológico, y consideran la mirada en las imágenes como «una forma visual de la dirección» que invita a una relación entre la imagen y el espectador. La herramienta que proponen es una derivación de las perspectivas críticas surgidas del Análisis Crítico del Discurso en contextos textuales. El Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM), según Kress y Van Leeuwen, supone la irrupción de un nuevo paradigma investigativo que extiende el examen del lenguaje léxico, textual, de base lingüística, narrativo, al estudio de un concepto de lenguaje que lo considera en combinación con otras series diferentes de recursos y modalidades semióticas, como las imágenes, el simbolismo científico, el gesto, la acción, la música y el sonido. Esta línea investigativa considera la comprensión del lenguaje y de los otros modos semióticos como una

semiótica social, lo que quiere decir que los significados se construyen de manera en distintos contextos sociales a través de códigos y usos distintivos, socialmente motivados y fruto de un proceso de convenciones y empleos comunes de los signos, cuya dotación de sentido y de valoración resultan recíprocamente atribuidos en contextos de comunidades de productores y usuarios.

El ACDM parte de una idea básica que es la de comunicación. Pero su concepto de comunicación se diferencia del que podemos encontrar en los modelos tradicionales en virtud de los cuales ésta se produce a través de un sistema lineal en el cual el emisor enuncia un mensaje dirigido a un receptor, que es codificado e interpretado por éste, para a continuación emitir un nuevo mensaje resultante de la interpretación del primer mensaje, dirigido ahora en respuesta al emisor original. Para el ACDM, tanto la producción como el uso son también formas de comunicación, y la circulación del sistema no es lineal y secuencial como en el modelo clásico, sino que ambos polos de la relación comunicativa afectan al objeto al cual la comunicación se refiere. En este contexto multimodal, este objeto puede ser tanto el mensaje emitido, como el objeto de análisis (cualquier producción cultural de carácter multimodal). A los antiguos «emisor» y «receptor» se les considera ahora agentes de producción/articulación y uso/interpretación, respectivamente. Cuando nos disponemos a analizar ese objeto central que es una confluencia de un proceso de comunicación, hemos de distinguir una serie de estratos de análisis. Los dos estratos principales son el *estrato de contenido* y el *estrato de expresión*. A su vez, el estrato de contenido se articula a través de dos estratos subalternos: el estrato del *discurso* y el estrato del *diseño*; y por su parte el estrato de expresión se subdivide en el estrato de *producción* y el estrato de *distribución*. Todos estos elementos constituirán nuestras categorías de análisis, y pueden ser aplicados desde la perspectiva del emisor (el autor de la obra) como también desde la perspectiva del receptor (el espectador o consumidor), pues sus respectivas perspectivas influyen en la apreciación analítico-crítica que realicemos del objeto en cuestión, generando un modelo especular en el que las categorías de discurso, diseño, producción y distribución pueden ser predicadas de cada uno de los extremos de la relación.

6. CONCLUSIONES

La cultura visual contemporánea ya no se organiza según el modelo histórico derivado del arte, la estética, la educación plástica y las disciplinas afi-

nes. La expansión de los medios de comunicación tecnológicos ha producido no sólo un aumento de las imágenes disponibles y de su ubicuidad, sino del hecho de que los receptores tradicionales sean ahora también productores de imágenes en un contexto social en el que compartir información es una actividad completamente extendida.

La forma en que los sistemas educativos han atendido a esta nueva demanda es a través de las diferentes alfabetizaciones, que se centraron en aspectos técnicos para poder manipular las tecnologías que iban surgiendo de manera incesante. Sin embargo, una enseñanza competencial puramente de gestión no da cuenta de las necesidades de comprensión e interpretación que los nuevos regímenes de visualidad imponen. La fragmentación en elementos constituyentes es insuficiente como herramienta de análisis en un contexto multimodal en el que los medios determinan la formación de estructuras informacionales que es preciso manejar como un todo que arrastra sus contenidos representacionales generados a través de la vida de la imagen.

Distinguir entre contenidos manifiestos y latentes, tener en cuenta el sesgo de complejidad en los formatos, separar los rasgos primitivos de los atributos abstractos, diferenciar los estratos de contenido y de expresión y los componentes que los constituyen, o atender a los distintos regímenes de producción, percepción, interpretación y recepción de la cultura visual. son diferentes estrategias de innovación, en muchos casos concordantes, con las que hacer frente a estas nuevas exigencias competenciales desde una perspectiva educativa que supone, respecto de la cultura visual, ampliar el enfoque incluyendo dentro del campo de las imágenes al diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el vídeo, la televisión, Internet, las artes, la corporalidad, etc. Todo un conjunto de imágenes que se producen y se consumen como parte de la dimensión social y cultural de nuestro alumnado.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.

Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st Century Literacy Skills. En H. Hayes (Ed.) (2010): *Curriculum 21: essential education for a changing world*, pp. 133-152. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Barnard, M. (2001). *Approaches to understanding visual culture*. Nueva York: Palgrave.

Bearne, E. (2009). Multimodality, Literacy and Texts. *Journal or Early Childhood Literacy, 9*(2), pp. 156-187.

Castells, M. (2000). *La era de la información; economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

Denyer, M. (Coord.) (2008). *Las competencias en la educación: un balance*. México DF: FCE.

Eakins, J. P. (2002). Towards intelligent image retrieval. *Pattern Recognition*, *35*, pp. 3-14.

Hobbs, R. (1994). Teaching media literacy. *Media Studies Journal 8*(4), pp. 135-145.

Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy. *American Behavioral Scientist 48*(1), pp. 48-59.

Hobsbawm, E. (2001). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. Londres: Routdlege.

Marcellan-Baraze, I. Calvelhe, L., Agirre, I. y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad, 25*(3), pp. 524-535.

Müller, M. G. (2008). Visual competence; a new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies, 23*(2), pp. 101-112.

Panofsky, E. (2008). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Tubío, D. (2002). Reflexiones sobre la educación visual. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 39*, pp. 131-142.

Uso de videos en un innovador modelo de aprendizaje en estudios de grado

Using video in an innovative learning model with undergraduate students

Cristina Díaz-Martín
Universidad de Granada, cristinadm@correo.ugr.es
María-Jesús Gallego-Arrufat
Universidad de Granada, mgallego@ugr.es

Resumen:

En la comunicación se realiza un análisis de la experiencia de innovación educativa desarrollada en la Universidad de Granada (España) a través del modelo *flipped classroom* en el presente curso escolar. Se pretende experimentar, desde el punto de vista práctico, una metodología activa centrada en el estudiante, así como reflexionar sobre posibles modos de afrontar dificultades de tipo organizativo con grupos numerosos de estudiantes pregraduados. Fundamentalmente se trata de un ajuste del tiempo empleado en clase presencial, así como de un intento de disminuir en ella las disrupciones acústicas provocadas por los audiovisuales visionados de manera individual. Con una muestra compuesta por 31 alumnos de 3º y 4º del grado en Pedagogía, en la asignatura optativa *Diseño, desarrollo y evaluación de materiales educativos basados en TIC*, se aplican erúbricas de evaluación que permiten obtener datos para valorar diferencias en el aprendizaje de estudiantes que han seguido el modelo o no.

Los resultados, extraídos de la plataforma institucional, en fase de pruebas, del proyecto piloto «Prado2 – recursos de apoyo a la docencia», permiten detectar una cierta mejora del resultado que obtienen los estudiantes en las actividades propuestas. En la presente comunicación se analizan las principales dificultades experimentadas durante la implementación del modelo *flipped classroom*, así como sugerencias para la mejora de futuros empleos en la universidad con estudiantes pregraduados.

Palabras clave: *clase invertida*, educación superior, innovación educativa, métodos de enseñanza, videos educativos.

Abstract:

This paper presents an experience of educational innovation in *flipped classroom* performed at University of Granada (Spain). The educational innovation is experienced in this year. The active methods are commons in this class. Although it is not a new methodology, this year we emphasize a new model *flipped*. Practical wise, we want to try an active method focus on the activity of student learning, as well as to think about possible ways to confront organizational difficulties with numerous groups of undergraduate students. Basically, we try to develop an adjustment on time of face-to-face session and to reduce acoustic disruption caused by videos that students watch individually in face-to-face classroom. In this study the sample is composed by 31 students of 3 and 4 of degree of Pedagogy. The subject is optional, and it is entitled *Design, development and evaluation of educational materials based on TIC*. At the end of the activity, it was applied erubrics of assessment. Erubrics allow to obtain data in order to appreciate differences in student learning that have been still the model or not.

The results are obtained from experimental institutional platform of the University of Granada, named «project Prado 2– resources to teaching support». Data let us detect an improvement of student outcomes from proposal activities, in a certain way. The paper analyzes the main difficulties during the implementation of *flipped classroom* model, as well as some advices to improve future uses with undergraduate students at University.

Key words: educational innovation, educational video technology, *flipped classroom*, higher education, teaching methods.

1. INTRODUCCIÓN

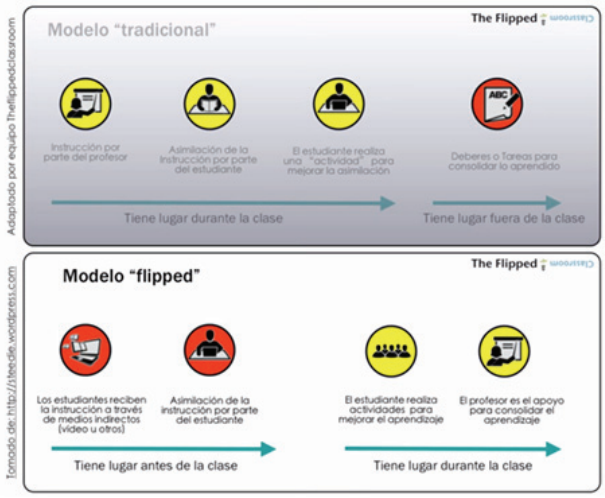
La innovación educativa se puede manifestar de variadas formas. Por un lado, puede ser concebida como propósito de conseguir los mismos resultados con una reducción de coste material o humano, intentando conseguir realizar los procesos más eficaces para la consecución de los resultados. Por otro lado, podemos emplear mejoras en los procesos para ampliar el marco y calidad de los resultados. Por último, también se puede innovar al intentar poner a prueba y experimentar ciertas nuevas metodologías, diferentes interacciones o recursos e innovaciones tecnológicas, con lo que lo resultados son más inciertos, pero de alguna forma permiten medir y escalar sus beneficios con los requerimientos necesarios (Cebrián, 2003). En la presente comunicación experimentamos una nueva modalidad de metodología activa.

En las últimas décadas, ha aumentado el interés por la innovación en todos los niveles y etapas educativas, pero en la educación superior quizás en mayor medida, asociada a espacios comunes de desarrollo curricular más centrados en el aprendizaje del estudiante y menos en la enseñanza del profesorado desarrollada a través de lecciones magistrales y aprendizaje memorístico. A nivel europeo, la Estrategia Europa 2020 invita a los estados europeos a colaborar con los centros de educación superior para promover la innovación a través de entornos de aprendizaje más interactivos. De ahí el interés –y la necesidad– de experimentar modelos pedagógicos innovadores de acuerdo con esta tendencia.

2. MODELOS INNOVADORES: EL *FLIPPED CLASSROOM*

El modelo de enseñanza *flipped* (Figura 1) se define como «un enfoque pedagógico en el cual la enseñanza al grupo se produce a través de vídeos, de manera individual, y el horario lectivo se transforma en un entorno dinámico e interactivo de aprendizaje, donde el profesor guía a sus alumnos hacia la aplicación práctica de los conceptos de una forma creativa» (Santiago, 2014).

Figura 1.



Fuente: http://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/

De acuerdo con esta definición, la utilización de una metodología *flipped* implica modificar el paradigma educativo hacia un enfoque constructivista en el que los aprendizajes teóricos se inician en un individuo, que adopta el rol de estudiante individual, se continúan en la realización de tareas en parejas (diadas o pequeños grupos) como dinámica de trabajo para fomentar el aprendizaje y se finaliza en el trabajo en gran grupo, facilitando actividades de debate, lluvia de ideas y/o asamblea que fomenten las destrezas propias de la exposición oral y su uso comunicativo.

La investigación acerca de la implementación de esta forma de enseñanza es escasa quizás por su reciente llegada a las aulas, y también porque el profesorado que ha implementado esta práctica en sus aulas no ha investigado exhaustivamente sobre los resultados obtenidos (Bergmann & Bergmann, 2014).

Con todo, se afirma que los profesores que han puesto en práctica una metodología *flipped* han percibido una mejora en el grado de logro de los estudiantes, el clima del aula y la reducción de los conflictos disciplinarios. En suma, los profesores que le han *«dado la vuelta»* a su clase observan un mayor rendimiento de los estudiantes, un aumento en los niveles de participación y actitudes más positivas hacia el aprendizaje y hacia la escuela.

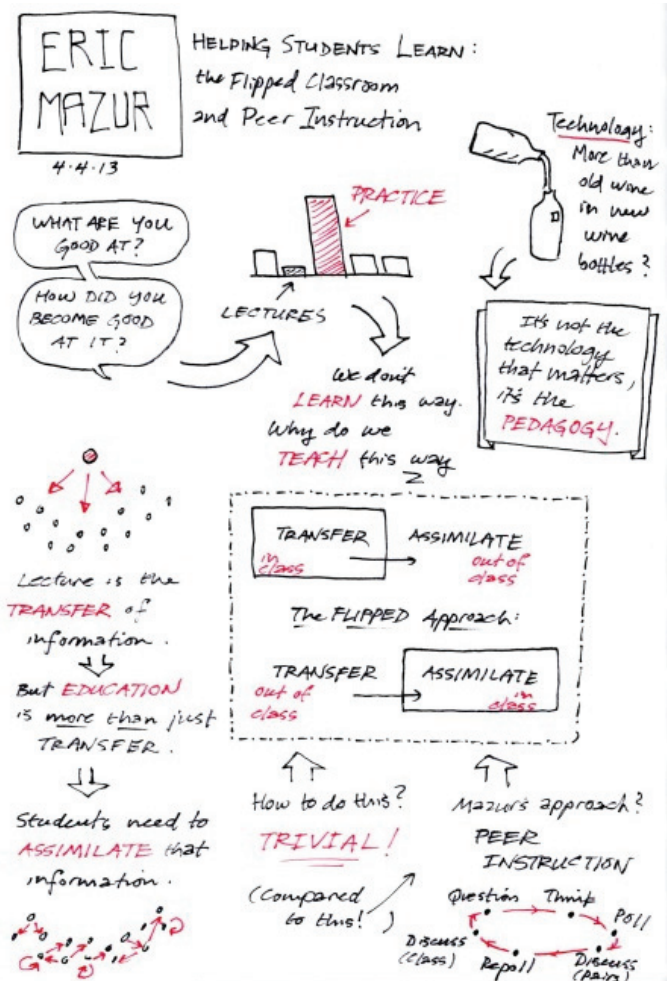
3. EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA UNIVERSIDAD CON EL *MODELO FLIPPED CLASSROOM*

Una de las primeras experiencias documentadas de utilización en el aula de esta metodología tuvo lugar en 2007 en Colorado (EEUU). Allí, dos profesores de Química de un centro rural, Bergmann y Sams, comenzaron a preocuparse porque sus alumnos perdían clases presenciales a menudo. A raíz de esta situación problemática, comenzaron a grabar en vídeo sus clases, incluyendo presentaciones con anotaciones propias, para ofrecer una vía de recuperación de las clases a los alumnos que no habían podido asistir durante el horario lectivo. Tras implementar durante cinco años esta metodología en su aula, Bergmann y Sams (2012) recogieron en su obra *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* las mejoras observadas en el alumnado, entre las que destacan: un mejor uso del tiempo lectivo, un clima de aula tolerante y positivo, una mayor atención individualizada hacia las necesidades específicas de cada alumno y una progresión global más satisfactoria que en las metodologías tradicionales.

Posteriormente se han realizado otras experiencias, como *Vodcasts and Active-Learning Exercises in a «Flipped Classroom» Model of a Renal Phar-*

macotherapy Module, de Pierce y Fox (2012), cuyo objetivo fue evaluar el impacto en el rendimiento de los estudiantes de Farmacia, el cual mejoró significativamente, en comparación con el de los estudiantes del año anterior, gracias a la visualización de *podcast* de conferencias antes de las clases y actividades de discusión posterior en el aula acerca del contenido de los vídeos. Posteriormente surgen otras propuestas (Figura 2).

Figura 2.



Fuente: Highlights from Eric Mazur. Center for Teaching Vanderbilt University (Bruff, 2013)

También en Farmacia como el anterior, el estudio *The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School* fue llevado a cabo en *Eshelman North* en 2012. En él se propuso a los estudiantes visualizar en línea todas las conferencias y vídeos, estableciendo ellos el ritmo necesario para ello. El tiempo de la clase se dedicó a realizar ejercicios de aprendizaje activo, mejorando la asistencia a clase, el aprendizaje y el interés. Los resultados de estas dinámicas se exponen como consejos y sugerencias para implementar este tipo de metodologías innovadoras (McLaughlin et al, 2014).

Desde una perspectiva más tecnológica, el estudio de Davis, Dean y Ball (2013), titulado *Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course*, tiene un valor añadido ya que usan otras tecnologías además de video. Con un diseño cuasi-experimental con pretest y postest, los resultados reflejan una mejora en los niveles de satisfacción y motivación del alumnado con el que se había implementado esta metodología.

También es importante considerar la experiencia de Enfield (2013) en la Universidad Northridge del estado de California (CSUN), recogida en *Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN*. El profesorado justifica porqué innovar desde el *flipped classroom* explicando que así es posible introducir enseñanzas individualizadas y personalizadas a través del uso de distintos vídeos. En resumen, los profesores explican que el método didáctico de trabajo que siguen se estructura viendo un vídeo durante la tarde anterior a la clase, realizando posteriormente preguntas y actividades acerca de dicho vídeo y, finalmente, evaluando los aprendizajes. Además, se incide mucho en la importancia de dedicar las horas de trabajo grupal en el aula a realizar actividades prácticas que ayuden a comprender mejor la información teórica. Este es el modelo que hemos replicado en el estudio que presentamos en esta comunicación.

En conclusión, parece que el modelo flipped classroom ayuda a los estudiantes a aprender los contenidos e incrementa su eficacia para aprender de forma autónoma, mejorando su motivación y su interés hacia la asignatura. Así mismo, esta metodología incrementa el tiempo que se puede dedicar en el aula a trabajar en grupo desde una perspectiva activa y práctica, de manera que *el modelo permite al estudiante moverse a su propio ritmo* (Enfield, 2013).

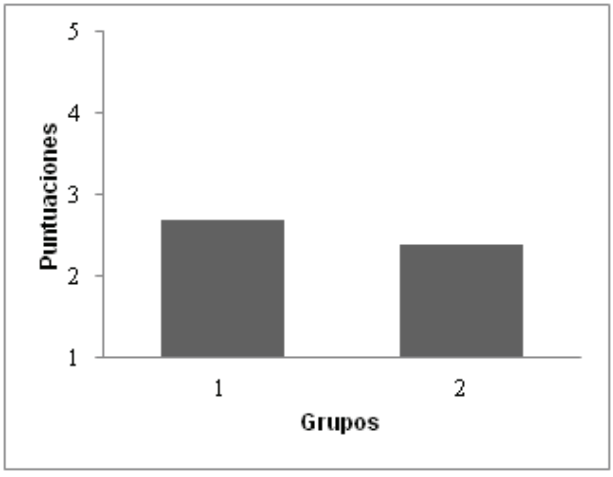
4. EXPERIMENTANDO LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La experiencia ha tenido lugar en la Universidad de Granada con un grupo de 31 alumnos de 3º y 4º del grado de Pedagogía. El estudio se realiza a lo largo de 4 semanas, en diferentes sesiones, variando la secuencia de trabajo seguida en cada una. La variación consiste en visionar en la primera los videos y realizar las preguntas sobre ellos durante la sesión de clase, y en la segunda sesión, aplicando el modelo «*Flipped Classroom»*, los vídeos se trabajan en casa y se realizan las preguntas en clase.

Para recoger los resultados a las preguntas realizadas en cada sesión se ha utilizado la plataforma Lime Survey. La evaluación de los resultados se ha hecho mediante una rúbrica con una escala de puntuaciones de 1 a 5, siendo 1 la menor puntuación y 5 la mayor.

Las figuras 3 y 4 muestran las puntuaciones por grupos en cada sesión y la figura 5 muestra una comparativa de la media de los resultados obtenidos en ambas sesiones concentrando los grupos. En la primera sesión no se aplica el modelo *«Flipped Classroom»* mientras que sí se aplica en la segunda sesión.

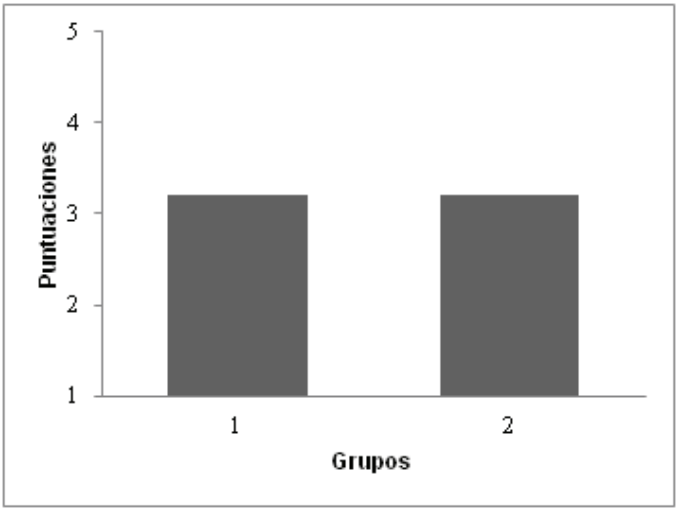
Figura 3. Puntuaciones por grupo. Modelo tradicional (*elaboración propia*)



Se muestran las puntuaciones de los grupos 1 y 2 en la primera sesión sin aplicar el modelo *«Flipped Classroom»*. El grupo 1 obtuvo una media de 2,7 puntos mientras que el grupo 2 una media de 2,4 puntos. Según los resultados obtenidos, es el grupo 1 el que presenta la mayor puntuación en las preguntas realizadas, si bien en la escala 1-5 apreciamos que la variación es escasa (Figura 3).

La figura 4 muestra las puntuaciones de los grupos 1 y 2 en la segunda sesión aplicando el modelo *«Flipped Classroom»*. En este caso ambos grupos obtienen una puntuación media de 3,2 en esta sesión, una puntuación mayor que la sesión anterior (Figura 4).

Figura 4. Puntuaciones por grupo. Modelo «Flipped Classroom» (*elaboración propia*)

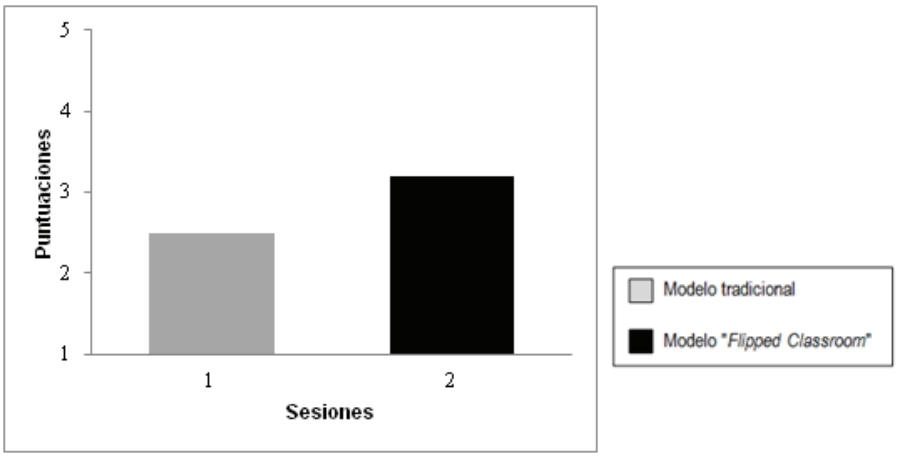


Tras el análisis de los resultados obtenidos podemos concluir que las puntuaciones de los grupos en la primera sesión, como se muestra en la figura 1, tienen una diferencia de 0.3 mientras que en la segunda sesión no hay diferencias entre los grupos.

La figura 5 muestra las puntuaciones medias de los grupos en cada sesión. La puntuación media de los grupos en la primera sesión es de 2,5 puntos y en la segunda es de 3,2. La gráfica muestra que las puntuaciones en la primera sesión son más bajas que en la segunda en la cual se aplicó el modelo

«Flipped Classroom». La diferencia entre ambas puntuaciones es de 0,7 puntos con lo que se puede afirmar que el modelo aplicado ha tenido un efecto positivo en los resultados.

Figura 5. Comparativa de los resultados obtenidos (*elaboración propia*)



Por lo tanto, podemos concluir que el modelo *«Flipped Classroom»*, aplicado en la segunda sesión a ambos grupos (1 y 2) ha tenido un efecto positivo en los resultados. Esto significa que la metodología utilizada ha contribuido a la mejora del aprendizaje y en esta experiencia la media de las puntuaciones ha mejorado 0,7 puntos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: DIFICULTADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL *MODELO FLIPPED CLASSROOM* EN LA UNIVERSIDAD TRADICIONAL Y SUGERENCIAS PARA ESTUDIOS DE GRADO

Es habitual que en educación la experimentación de la innovación vaya dirigida a la mejora de los resultados, si bien hay que reconocer que existen numerosos factores que intervienen en su realización. La metodología seguida en este modelo pretende que el alumno mejore su aprendizaje. Según Torres-Ramírez y otros (2014) conduce a la mejora de la comprensión de conceptos teóricos previos estudiados cuando se apoyan en materiales multi-

media. La experiencia con el alumnado de 3º y 4º de Pedagogía muestra que su aprendizaje ha mejorado al seguir dicha metodología. El vídeo es un paso más a la hora de emular el desarrollo de una clase (García-Fernández, 2011), gracias a que transmite información necesaria al alumno sobre algún contenido independientemente del tiempo y lugar. Además, según el estudio de Torres-Ramírez y otros (2014) los participantes perciben de manera positiva una reducción de la cantidad de tiempo que invierten estudiando una materia. En nuestro caso aún no contamos con datos que permitan corroborar esta afirmación.

En definitiva, según los resultados extraídos de esta experiencia, se evidencia que el uso previo por parte del alumnado de vídeos educativos les proporciona información útil para su aprendizaje. Además, la asimilación de los contenidos es más positiva cuando han trabajado previamente los vídeos, tal y como se mostraba anteriormente en los resultados de ambas sesiones. Por lo tanto, se podría concluir que el modelo *«Flipped Classroom»* utiliza una metodología que hace que el alumnado asimile mejor los contenidos de una materia.

El resultado está asociado, en cualquier caso, a los niveles de iniciativa y autonomía de los estudiantes, teniendo como base la necesidad de que exista un aprendizaje autorregulado, y que éste es clave en cualquier metodología activa (Gallego-Arrufat, Gámiz-Sánchez y Crisol-Moya, 2012).

Como se ha advertido anteriormente (Enfield, 2013), los estudiantes muestran una mejora en su aprendizaje autónomo y se refuerza una metodología activa gracias al modelo *flipped classroom*. Los estudiantes de 3º y 4º de Pedagogía que habían visto en casa los vídeos participaban y comentaban el tema mostrando una actitud activa frente a otros con una actitud pasiva que no habían trabajado el vídeo anteriormente. Por lo tanto, el hecho de trabajar previamente el contenido en los vídeos mejora participación y actitud del alumnado en clase, lo que nos permite hacer uso de una metodología menos expositiva otorgándole al alumnado el protagonismo y fomentando un área de debate y discusión sobre los contenidos trabajados. Se puede afirmar que el modelo *flipped classroom* ayuda al aprendizaje autorregulado del alumno y permite al profesorado desarrollar una clase más activa y participativa.

Por otro lado, el modelo puede ayudar a paliar las dificultades de tipo organizativo provocadas por la escasez de tiempo, el espacio, la adecuación de los equipos informáticos al visionado de videos en clase presencial, etc. Indudablemente no están preparadas las clases de informática de las universidades tradicionales para el trabajo con diferentes videos y audios simultáneamente. El alumnado puede aprender a su propio ritmo (Enfield, 2013) lo

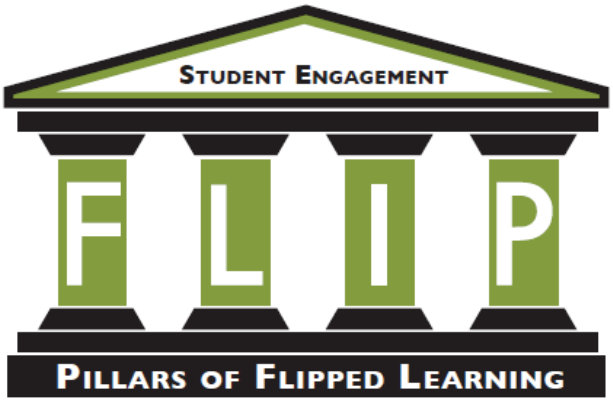
que le permite trabajar los videos en cualquier lugar (espacio) y a cualquier hora (tiempo). El tiempo invertido por parte del alumnado puede variar en función de su ritmo de aprendizaje (paradas, revisiones, búsqueda de vocabulario, avance y/o retroceso de imagen, etc.). El vídeo, al estar totalmente disponible, permite al alumno trabajar fuera de clase sin la presión de estar en ella. Además, esto permite que el estudiante asimile el contenido en clase con ayuda del profesor.

Siguiendo el esquema de Mazur (Bruff, 2013) los conocimientos se transmiten fuera de clase y se asimilan dentro de clase, mientras que en el modelo tradicional, los conocimientos se transmiten en clase y se asimilan fuera de clase. Los resultados de la experiencia en la universidad de Granada muestran que los estudiantes asimilan mejor los contenidos cuando trabajan el vídeo antes de clase que cuando lo trabajan dentro de ella.

Las dificultades en la implementación de este modelo residen en las características de los estudiantes pregraduados, en la falta de tiempo porque cursan numerosas asignaturas simultáneamente pero quizás sobre todo debido a la escasa implantación y seguimiento del modelo innovador. Esperar a que el docente desarrolle la explicación, a la proximidad de una prueba escrita tipo examen, a que sea preciso realizar una actividad práctica derivada de la teoría previamente explicada… son procedimientos habituales. Del mismo modo, secundar la sesión de clase realizando actividades y tareas (deberes) posteriores también. El modelo flipped classroom en la universidad convierte en necesario invertir (en el sentido de «*dar la vuelta a*») una secuencia de aprendizaje a estudiantes que durante muchos años han seguido, y con éxito, el modelo no invertido. Y esto, en la universidad tradicional, es la principal dificultad.

En relación con esto, se sugiere que el modelo se sustenta en cuatro pilares: ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenidos intencionales, y educador profesional (Figura 6). El rol del profesional del modelo es tan importante como disponer un ambiente flexible, así como dirigir la educación hacia un modelo más centrado en el aprendizaje y menos en la enseñanza directa en la clase tradicional.

Figura 6.



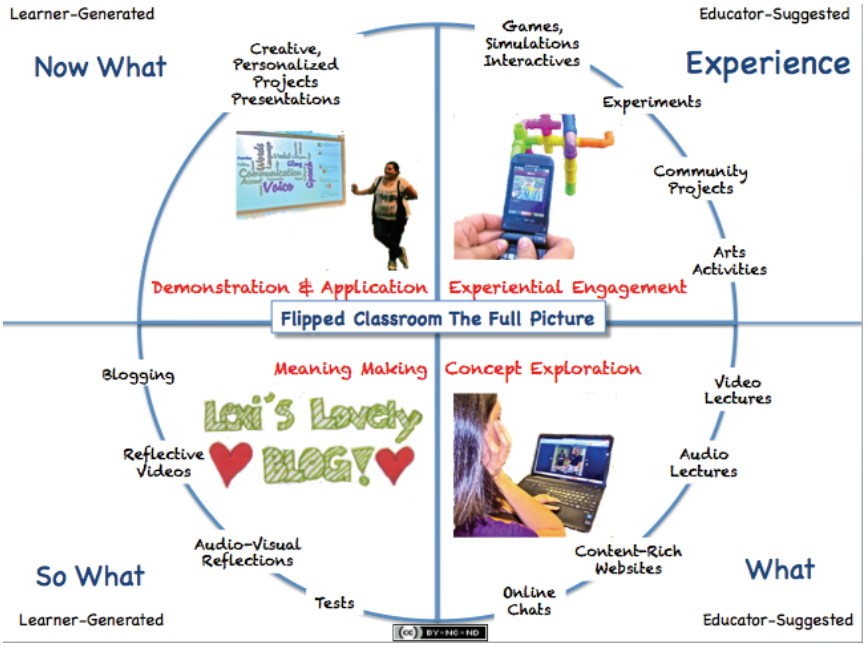
Fuente: Pilares del modelo (Bergmann & Bergmann, 2014)

Sin duda el principal inconveniente es la falta de flexibilidad del ambiente, la cultura y los contenidos, si bien la universidad tradicional, en todos los niveles, pero sobre todo en grado, parece estar necesitada de respuestas flexibles adaptadas a los estudiantes nativos digitales. Se habla de flexibilidad porque el alumno tiene la capacidad de decidir cuándo y en qué momento quiere aprender. Los profesores identificados con este modelo adoptan una actitud flexible que permitirá evaluar al alumno conforme a sus expectativas.

En relación con esto, la cultura de aprendizaje se refiere a la producción de un cambio cultural desde el modelo tradicional al modelo *flipped classroom*. El estudiante es el centro de aprendizaje y todas las metodologías están centradas en él como foco principal para aprender de forma activa. El alumno participa y evalúa su aprendizaje de manera significativa gracias al modelo. El cambio en esta cultura deja atrás al profesor como principal fuente de información para centrarse en el aprendizaje del alumno.

Concretamente en los estudios universitarios de grado, se sugieren varias modalidades de aprendizaje. Los profesores a menudo organizan su espacio de aprendizaje para acomodar la lección, la cual puede suponer trabajo en grupo o estudio independiente. Crean un ambiente flexible en el cual los estudiantes eligen cuándo y dónde aprender. Además, los educadores que «*voltean* o *dan la vuelta*» son flexibles en sus expectativas hacia los programas de aprendizaje, programaciones o guías didácticas para los estudiantes y cómo son evaluados.

Figura 7.



Fuente: The Flipped Classroom Model. A Full Picture (Gerstein, 2011)

Los estudios universitarios probablemente sean los menos innovadores en metodología en relación con otras etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria). En el modelo tradicional centrado en el profesorado, éste es la principal fuente de información. En el modelo *flipped learning*, hay un cambio intencionado desde el docente como centro de clase hacia el estudiante como unidad central, donde el tiempo en clase tiene la intención de explorar temas en profundidad y crear una oportunidad de aprendizaje enriquecedora. Como consecuencia, el papel del profesorado en estudios universitarios de grado será el de generar oportunidades para participar, aprender y evaluar su aprendizaje de manera significativa para de este modo mejorar el rendimiento en el aprendizaje.

Los educadores que siguen el modelo *flipped learning* piensan sobre cómo pueden usar este modelo para ayudar a los estudiantes a obtener una comprensión conceptual así como fluidez procedimental. Evalúan lo que necesitan enseñar y qué materiales pueden usar los estudiantes. Usan un «contenido intencionado» para maximizar el tiempo en clase y poder adop-

tar variados métodos de enseñanza como estrategias activas de aprendizaje, auto-enseñanza, problemas de aprendizaje, métodos socráticos, etc, dependiendo lógicamente del nivel y grado de importancia de la asignatura.

El rol de los educadores profesionales es incluso más importante y más demandado en el modelo *flipped classroom* que en tradicional. E incluso supone mayor inversión de tiempo y esfuerzo. Durante las sesiones de clase, los profesores continúan observando a sus estudiantes, proporcionándoles un feedback relevante en cada momento y valorando su trabajo. Y la preparación, seguimiento y evaluación de actividades supone un incremento significativo de la carga docente, en esfuerzo y tiempo invertido. Estos profesionales son reflexivos en su práctica, conectados con otros para mejorar su profesión, aceptando críticas constructivas y tolerando el control del *caos de clase*, o cuando menos una clase nunca-en-silencio.

REFERENCIAS

Bergmann, K. & Bergmann J. (2014). The four pillars of F-L-I-P. [Web log post]. Recuperado de: http://www.flippedlearning.org/definition

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Internal Society for Technology in Education Washington, DC.

Bruff, D. (2013). Using Peer Instruction to Flip Your Classroom: Highlights from Eric Mazur's Recent Visit. [Web log post]. Recuperado de: http://cft.vanderbilt.edu/2013/04/

Cebrián, M. (2003). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.

Davies, R.S., Dean, D.L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development, 61*(4), 563-580.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, *57*(6), 14-27.

Gallego-Arrufat, M.J., Gámiz-Sánchez, V. & Crisol-Moya, E. (2012). El uso de metodologías de trabajo activo con TIC en el marco del EEES. *Ensino Superior: Inovaçao e qualidade na docência* (pp.1605-1622). CIIE– Centro de Investigaçao e Intervençâo Educativas.

García-Fernández, P. (2011). Autonomous learning with audiovisual materials. [Aprendizaje autónomo utilizando vídeos docentes] *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 6*(2), 65-69.

Gerstein, J. (2011). *The Flipped Classroom Model A Full Picture* [Web log post]. Retrieved from http://usergeneratededucation.wordpress.com/category/education/

Hamdan, N.; McKnight, P.; Katherine McKnight, K., & Arfstrom, K.M. (2013). *The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literature Review*. Retrieved from http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

McLaughlin, J.E., Roth, M.T., Glatt, D.M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine, 89*(2), 236-243.

Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a «flipped classroom» model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(10), 196.

Santiago, R. (2014). What is the Flipped Classroom? [Web log post]. FLN. Recuperado de: http://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/

Torres-Ramírez, M., García-Domingo, B., Aguilera, J., & De La Casa, J. (2014). Video-sharing educational tool applied to the teaching in renewable energy subjects. *Computers & Education*, *73*, 160-177.

Investigando la innovación educativa: una experiencia de democratización virtual en Educación Superior

Researching educational innovation: an experience of virtual democratization in Higher Education

Elba Gutiérrez-Santiuste
Universidad de Córdoba, egsantiuste@uco.es
María-Jesús Gallego-Arrufat
Universidad de Granada, mgallego@ugr.es

Resumen:

Esta comunicación está basada en una innovación educativa virtual. Presentamos el proceso para analizar cómo el alumnado de Educación Superior (*n=100*) democratiza el aula virtual a través de asumir la responsabilidad de su aprendizaje y el de los demás miembros, participar activamente en aspectos sociales, cognitivos y docentes, colaborar creando una comunidad de aprendizaje y reflexionando individual y conjuntamente. Se ha utilizado una metodología mixta que incluye lo siguiente: (a) un análisis de contenido con un sistema categorial adaptado de la propuesta de *Community of Inquiry* (CoI) y (b) dos cuestionarios para observar la percepción del alumnado de los elementos democráticos dentro del aula virtual. Los resultados muestran que el alumnado asume los principios democráticos de responsabilidad, crítica, participación y colaboración. Se observa el rol desarrollado por el profesorado para facilitar la democratización del aula a través de un diseño instruccional flexible, la promoción de las relaciones sociales y dirección del debate hacia los objetivos de aprendizaje. Esta investigación muestra la implementación de los principios democráticos en el aula virtual.

Palabras clave: comunicación mediada por ordenador, comunidad de aprendizaje, democracia académica, educación superior, participación del estudiante.

Abstract:

This paper is based on the virtual educational innovation. We present a case study to analyze how higher education students (*n = 100*) democratize the virtual classroom by

assuming responsibility for their learning and that of the other members of the class; participate actively in social, cognitive, and teaching issues; and collaborate by creating a learning community and reflecting individually and as a group. Our mixed methodology includes the following: (1) content analysis with a categorization system adapted from the community of inquiry (CoI) approach and (2) two questionnaires on students' perception of the democratic elements in the virtual classroom. The results show that the students assume democratic principles of responsibility, critique, participation, and collaboration. We observe the role that the teachers play in facilitating democratization of the classroom through flexible design of instruction, promotion of social relationships, and orientation of the debate toward the learning objectives. This investigation shows the implementation of democratic principles in the virtual classroom.

Key words: computer-mediated communication, community of inquiry, academic democracy, student participation; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación informa sobre una innovación educativa que posteriormente es investigada. La introducción en el aula virtual de innovaciones educativas permite analizar aspectos democráticos de la relación profesorado-alumnado en un entorno de aprendizaje b-learning. Así, presentamos una innovación focalizada en los principios democráticos de responsabilidad, crítica, partición y colaboración en un proceso educativo. Así, nuestra concepción de innovación coincide con Cebrián (2012) cuando señala:

> En un sentido general, en educación la innovación implica incidir en transformaciones profundas de carácter estructural y sustantivo; es decir, rediseñar y reestructurar los elementos del sistema y los procesos educativos. Así, la innovación tiene sentido actualmente sólo si posibilita avanzar hacia la construcción de una sociedad del conocimiento. (p. 1)

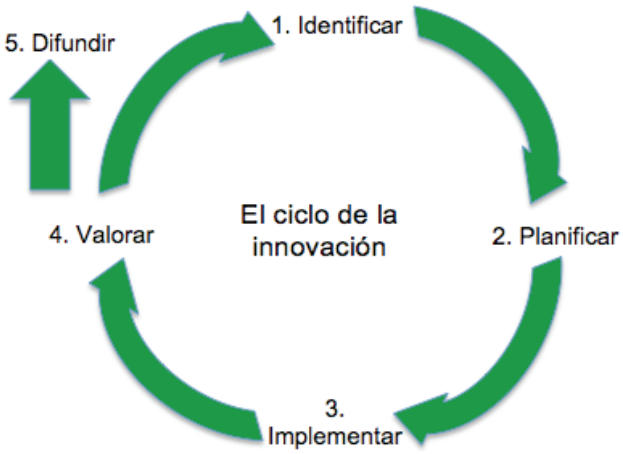
La historia del proyecto democrático es en gran medida la historia de las luchas por la inclusión social de grupos y subgrupos excluidos de la participación (Grossman, 2008). En el aula un valor democrático fundamental es dar voz a los miembros que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Bennett, Wells y Rank (2009), para una educación democrática es necesaria una mayor participación en la definición de los proble-

mas, la producción de la información y la construcción de la acción. De esta forma, la educación a distancia, siendo un sistema dinámico y complejo debe fundamentarse en los ideales democráticos.

Las actuales perspectivas educativas centran su atención en el alumnado como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación virtual debe hacerse eco también de este hecho potenciando ofrecer al alumnado ambientes de aprendizaje en los que a través de la comunicación y la interacción sean los artífices del aprendizaje realizado en comunidad.

Siguiendo las aportaciones de Raposo (2012), para nuestra innovación educativa se han ido desarrollando las etapas descritas en la Figura 1:

Figura 1. Fases para el desarrollo de una innovación (Raposo, 2012, p. 1)



2. IDENTIFICACIÓN

En primer lugar hemos identificado la propuesta respondiendo a las preguntas siguientes:

- ¿Sobre qué queremos innovar? Sobre las prácticas y las percepciones de los valores democráticos dentro del aula virtual.
- ¿Por qué? Consideramos importante y necesario para la Educación Superior la inclusión dentro de la práctica educativa de los valores

democráticos para favorecer la participación del alumnado, la colaboración y reflexión entre el grupo y el trabajo dentro del aula de aquellas cuestiones que como ciudadanos de un sistema democrático deben ejercer.

- ¿Es relevante? Existen dos razones por las que consideramos la relevancia de la innovación: (a) por razones formativas –el alumnado desarrollará herramientas para el trabajo en grupo, para la reflexión, fomentará la participación–, todas ellas según experiencias previas potencian y facilitan el aprendizaje. (b) Una segunda razón está relacionada con aspectos sociales ya que en la experiencia aunamos el desarrollo de competencias tecnológicas y ciudadanas.
- ¿Es factible? Sí, la experiencia desde la fase de identificación ha sido adecuada a nuestras posibilidades. Es adecuada para la institución y tiene repercusión para el profesorado y el alumnado implicado.

3. PLANIFICACIÓN

La segunda fase de la innovación ha consistido (siguiendo a Raposo, 2012) en la planificación de la idea atendiendo a los siguientes aspectos:

3.1. Análisis de la situación

El contexto donde se desarrolla la innovación es en la Universidad de Granada con un grupo de estudiantes de Grado en la asignatura TIC aplicadas a la Educación.

La democracia y el debate implica un proceso de dar y recibir, hablar y escuchar, describir y testimoniar nuestros principios democráticos haciendo posible una sabiduría colectiva que sería imposible de lograr por cualquier participante de forma independiente (Brookfield y Preskill, 2005). La interacción social juega un rol fundamental en el proceso de aprendizaje y, por tanto, un objetivo pedagógico importante es diseñar tareas que ofrezcan ocasiones de colaboración con un soporte adecuado para promover, organizar y coordinar la participación. La democracia académica debe ser ejercida por el profesorado y por el alumnado. El avance de la tecnología ha abierto nuevas posibilidades que rompen con estructuras pedagógicas jerárquicas. Así, las acciones deben estar basadas en una participación activa que enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación activa supone que el alumnado deje de tener el rol de mero receptor/consumidor de información para posicionarse en un plano de co–constructor y ciudadano comprometido dentro del entorno educativo. Esta transformación requiere de los participantes la implicación en la dinámica de creación y en la diseminación del conocimiento.

Como señala Mainkar (2008) existen dos criterios básicos para medir la participación en la discusión: la cantidad y la calidad. La cantidad de interacción puede conocerse a través de un proceso relativamente fácil. La calidad está determinada por el contenido de la comunicación. En nuestra práctica innovadora la calidad es un equilibrio entre tres elementos: sociales, cognitivos y docentes que constituyen el modelo *Community of Inquiry, CoI* (Garrison, Anderson, y Archer, 2000) y refleja la participación dialógica en una discusión crítica. Manca, Delfino y Mazzoni (2008) consideran que los análisis que se basan en referencias nos aportan más información que los análisis basados en datos tecnológicos y, lo más importante, nos proporcionan información más precisa sobre las relaciones comunicativas de los participantes.

Estamos de acuerdo con cuando plantean la cuestión de que la comunicación virtual no es tal hasta que la información que está latente en la red no es presentada en un monitor y es tratada por una persona. Esta afirmación, centrándonos en la educación, nos lleva a estar de acuerdo con cuando comentan que los objetivos de aprendizaje se alcanzarán de forma más eficaz mediante el dominio de aspectos comunicativos y las herramientas de comunicación; de esta forma nos debemos centrar más en los aspectos comunicativos de la tecnología que en los instrumentales.

En la interacción, los individuos están situados unos en relación con otros, por lo tanto, la interiorización del mundo ocurre en la interacción con los demás y es imposible la socialización del hombre sin comunicación. La interacción se da en el plano de la intersubjetividad. La interacción y la comunicación –como su materia prima– le otorga sentidos compartidos a nivel de:

- Los objetos, dimensión referencial.
- Las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial).
- La construcción del propio sujeto en tanto que individuo social (dimensión autorreferencial) (Rizo, 2005).

También la línea de análisis sobre el diálogo en educación presentado por Aparici (2010) aporta una orientación donde éste no solamente supone una metodología sino una filosofía. De esta forma, basándose en las aportaciones

de Freire, la comunicación dialógica asocia el diálogo con la concepción de un elemento crucial para problematizar el conocimiento, donde se indaga en los saberes mutuos y cuestiona el conocimiento preestablecido. Así, la relación emisor-receptor (profesorado-alumnado) de la concepción «bancaria» de la educación, queda anulada por un planteamiento horizontal, democrático y co-construido de los conocimientos.

Consideramos que las comunidades de aprendizaje son espacios para la acción democrática. Dentro del marco teórico de *CoI* –desarrollado por Garrison y sus colaboradores desde hace más de una década (Garrison, Anderson y Archer, 2000)–, la innovación descrita en esta comunicación y su posterior investigación ponen de manifiesto que las comunidades de aprendizaje virtual son espacios propicios para que el alumnado asuma y realice comunicaciones encaminadas a la consecución de los principios democráticos. Las bases teóricas del modelo *CoI* desarrollan la perspectiva de enseñanza dentro de un marco constructivo–cooperativo que reconoce la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido (Garrison y otros, 2000). Los conceptos socioculturales y los resultados de la investigación parecen, hasta ahora, que han tenido relativamente escaso impacto sobre la política y la práctica educativa tanto para lo que sucede en las aulas como para cambiar el *status quo* para lograr mejores resultados en la educación (Mercer y Howe, 2012). El modelo *CoI* considera que, para que la comunicación virtual cumpla con los objetivos de la Educación Superior, debe contener:

- Presencia cognitiva. Se refiere al punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad crítica de investigación (Garrison y otros, 2001). Es definida como el entorno intelectual que sirve de base al discurso crítico sostenido mejorando la regulación de la cognición y seleccionando estrategias (Garrison y Akyol, 2013). El modelo identifica cuatro fases para la presencia cognitiva no secuenciales: hecho desencadenante, exploración, integración y resolución (Park, 2009).
- Presencia social. Es la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales para potenciar la comunicación directa entre personas haciendo manifiesta la representación personal (Akyol, Garrison y Ozden, 2009). Remesal y Colomina (2013) sostienen que es una construcción interactiva y evolutiva entre los participantes que tienen intención de lograr objetivos compartidos y colaborativos de aprendizaje no siendo una percepción individual *post–hoc,* sino que se establece una clara conexión entre la creación y el

mantenimiento de la presencia social y la regulación de los procesos de motivación. Es un requisito crucial para la cooperación y el discurso crítico potenciando la conexión con lo que los demás miembros están pensando (Garrison y Akyol, 2013). Contiene los siguientes elementos: comunicación afectiva, comunicación abierta y cohesión.

– Presencia docente. Una experiencia educativa requiere de un arquitecto y un animador para diseñar, dirigir y alimentar la transacción. Es definida como la acción de delinear, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con los objetivos de obtener resultados previstos acordes con las necesidades y capacidades de los estudiantes (Garrison y Anderson, 2003). Sin embargo, considerando la literatura observamos que en los entornos virtuales de aprendizaje este rol está cambiando y ampliando, convirtiéndose en un mediador y un facilitador (Cabero y otros, 2008), un tutor (Rotta y Ranieri, 2005), un moderador (Salmon, 2000) o un co-investigador (Brubaker, 2012).

3.2.2. *Objetivos*

Los objetivos de la innovación son el desarrollo en el alumnado participante de competencias sociales/democráticas y tecnológicas, así como la mejora de la práctica docente.

3.2.3. *Contenido de la innovación*

La innovación consiste en la puesta en práctica de los principios democráticos en una comunidad de aprendizaje virtual. Específicamente, la innovación utiliza dos herramientas de comunicación virtual, el chat y el foro. La propuesta contempla: potenciación de la participación del alumnado, concienciación de la corresponsabilidad en el desarrollo de las actividades y en el aprendizaje individual y colectivo, colaboración entre los miembros de la comunidad de aprendizaje y reflexión individual y conjunta sobre los objetivos de aprendizaje.

3.2.4. *Procedimiento y recursos*

La metodología utilizada en las sesiones virtuales en este estudio es acorde con un planteamiento socio-constructivista donde el profesorado asume el

rol gestor, guía y tutor. El alumnado es co–partícipe en un entorno *b–learning*. El grupo donde se ha desarrollado la investigación consta de 98 alumnos de 2º grado de Ciencias de la Educación y dos profesoras. El proceso se realizó en varias etapas.

La primera etapa de desarrollo de la innovación consistió en dos sesiones presenciales (distribuidas en diferentes periodos temporales) donde se explicaron los objetivos del curso, metodología, planificación, organización, recogida de sugerencias e instrumentos de comunicación síncronos y asíncronos. Una sesión se realizó al comienzo de la actividad chat y otra anterior a la actividad foro. Esta información fue presentada apoyándose el profesorado en una presentación realizada en PowerPoint y colgada junto con los documentos necesarios en la plataforma AulaWeb que habitualmente utilizaban como medio de comunicación.

En la segunda etapa el alumnado debía analizar una serie de documentos de contenido educativo (videos, *ebooks*, blogs, foros, wikis, páginas web e informes) previamente a las sesiones de chats que se utilizaron como un lugar para compartir, discutir y relación social.

En la tercera etapa se desarrollaron las sesiones de chats. Estos chats se realizaron con la herramienta Windows Live Messenger y eran de carácter voluntario.

La cuarta etapa también de carácter voluntario comprende los foros que se utilizaron posteriormente. Fueron un lugar de reflexión, acuerdos y resúmenes de las ideas trabajadas conjuntamente. Estuvieron abiertos para las comunicaciones durante un periodo de tres meses cada curso académico. Los foros se realizaron en la Plataforma AulaWeb. Para nuestro estudio se han utilizado dos perfiles: como alumnado y como profesorado. Ambos con privilegios diferenciados. Presentamos en la Figura 2 la pantalla de bienvenida al alumnado:

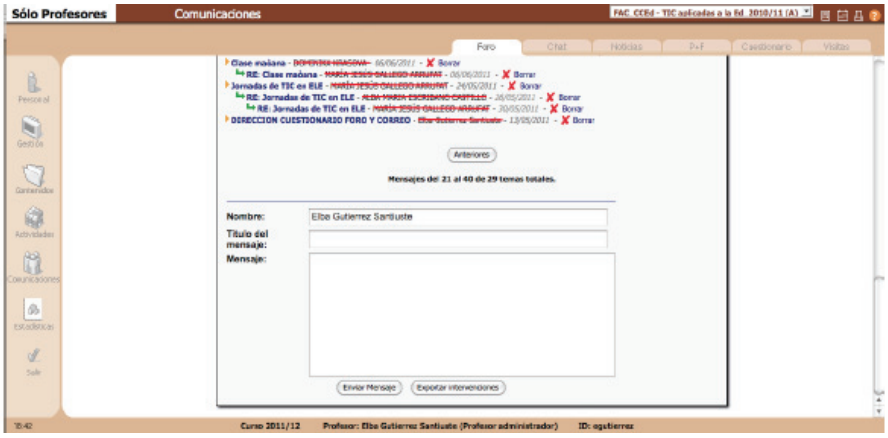
Figura 2. Pantalla de bienvenida al alumnado en la plataforma AulaWeb



A la izquierda de la pantalla encontramos el icono de Comunicaciones. Dentro de esta opción encontramos en la parte superior el acceso al foro.

Entrando con el perfil de profesorado encontramos la interfaz que mostramos en la Figura 3, que posibilita la gestión de las intervenciones así como la descarga de los mismos.

Figura 3. Interfaz para el perfil de docente en la herramienta foro



La plataforma también se utilizó para el acceso de todos los estudiantes al documento guía (formato ppt) a través del repositorio de recursos para el desarrollo del foro así como a los documentos necesarios para el seguimiento de la actividad (formato doc). Estos documentos eran descargados por el alumnado a través del icono Contenidos. A través de la pantalla Noticias, se les comunicaba al alumnado aquellos asuntos importantes referentes a fechas.

4. IMPLEMENTACIÓN

La innovación se ha desarrollado de acuerdo a la planificación realizada obteniendo los resultados previstos. Se ha recogido a lo largo de toda la planificación e implementación documentos y datos de los receptores de la innovación para posibilitar la evaluación (comunicaciones de los alumnados a través de chats, foros y cuestionarios). La tarea del profesorado fue de clarificación del enfoque didáctico y creación de un ambiente fructífero para la construcción de conocimiento y también ayudó a construir modelos mentales, potenciando la cohesión, direccionando conflictos e iniciando actividades. Consideramos la importancia de las diferentes personalidades sociales que adopta cada individuo dependiendo de las reglas y el contexto donde se desarrolla la comunicación, por ello, desde el principio de la relación educativa se plantearon los modos en que iban a ser desarrolladas las sesiones: a través de la discusión, el contraste de ideas, la colaboración y la co–construcción.

4.1. Chat

Durante los dos cursos se realizaron las comunicaciones virtuales como Prácticas de la misma asignatura con una batería de 79 comunicaciones síncronas realizadas en el segundo cuatrimestre del curso durante un periodo de 7 semanas (considerando los dos cursos). En este curso las sesiones de chats eran de 30 minutos cada sesión y también eran de carácter voluntario. Dentro del grupo de las comunicaciones síncronas también se consideran los «minichats» que corresponden a 19 comunicaciones cortas entre el profesorado y el alumnado referidas a preguntas concretas de un solo alumno sobre horario y conexión.

Una de las posibilidades educativas del chat es su utilización como lugar para debates, reflexión conjunta y puesta en común de las opiniones perso-

nales, en este sentido fue utilizado en esta actividad. Fue planteado el debate entorno a unos temas concretos o tópicos que el alumnado debía preparar con anterioridad a la sesión de chat. Los temas de discusión giran entorno al Plan Escuela Tic 2.0, proyecto de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en colaboración con el Ministerio de Educación de España para reforzar la integración de las tecnologías de la información, de la comunicación y del conocimiento en los centros educativos andaluces[8]. Las sesiones y los temas de discusión estaban muy estructurados (aunque siempre abierta a nuevas propuestas discusión) y a disposición del alumnado a través de la plataforma AulaWeb[9], ya que según la investigación en las comunidades de aprendizaje se consiguen más altos resultados teniendo una estructura sólida. Dicha plataforma es una aplicación creada por el equipo de la Universidad Politécnica de Madrid basada en un modelo cliente-servidor, de fácil manejo cuyo único requisito para ser clientes es disponer de un navegador web y conexión a internet.

5. EVALUACIÓN/INVESTIGACIÓN

La evaluación en nuestra experiencia se ha desarrollado a través de una investigación publicada en *Teaching in Higher Education* en 2015. La investigación se ha realizado a través de un análisis de contenido de las comunicaciones síncronas y asíncronas durante los dos cursos académicos en los que se desarrolló la innovación.

También se han creado dos cuestionarios (chat y foro) para obtener información sobre la percepción del alumnado respecto a los elementos democráticos en el aula virtual respondidas por el alumnado a través de una escala tipo Likert de cuatro niveles. Los 22 ítems de los cuestionarios se refieren a tres aspectos: (a) aspectos democráticos de la comunicación virtual –participación, responsabilidad, colaboración y reflexión; (b) opinión sobre la actuación del profesorado –promoción del debate, apoyo y seguimiento al alum-

---

[8] Se puede consultar en:
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~escuelatic20/escuela_tic_20.html

[9] Se puede consultar una descripción detallada en: Gámiz, V. (2009). Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de Educación: Implementación, experimentación y evaluación de la plataforma AulaWeb. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). En:
http://hdl.handle.net/10481/27272

nado, facilitación de un adecuado clima de estudio, actitud, incitación a la responsabilidad individual; (c) aspectos generales: comunicación respetuosa, impresión positiva de las actividades, actitud personal positiva.

Se han categorizado un total de 12.121 unidades temáticas observando una abundante comunicación desarrollada por el alumnado distribuida en diferentes grados entre las presencias cognitiva, social y docente.

La percepción que ha tenido el alumnado sobre el ambiente democrático de las comunicaciones virtuales es alta y se muestra satisfecho con la actuación del profesorado y con las actividades.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los hallazgos consideramos que los pilares democráticos en cuanto a participación, responsabilidad, colaboración y reflexión aparecen en las aulas virtuales. Estos aspectos son percibidos por el alumnado y se hallan ampliamente en sus comunicaciones síncronas y asíncronas.

El profesorado ha organizado y planificado las actividades de forma que ha posibilitado la cesión de la voz al alumnado sin abandonar su papel de tutor, mediador y facilitador. Las estructuras jerárquicas han sido abandonadas dando paso a una mayor fuerza comunicativa del alumnado donde no ha sido un mero consumidor de información sino un co-constructor del conocimiento compartido. El profesorado asume esencialmente dos responsabilidades: (a) los aspectos docentes en el chat, sin embargo no los realiza en los foros donde su labor ha sido únicamente de gestor; (b) ha participado activamente en el establecimiento de las relaciones sociales en el grupo a través de promover la cohesión, la comunicación afectiva y teniendo una comunicación abierta con el alumnado.

El alumnado ha captado el efecto emancipador y de transformación de las interacciones donde el profesorado ha asumido su responsabilidad de forma complementaria al alumnado. La participación activa, responsabilidad, colaboración y reflexión individual y grupal han potenciado en el alumnado una impresión muy favorable sobre las actividades virtuales desarrolladas a través del respeto y una actitud positiva.

El alumnado como grupo asume la responsabilidad de alcanzar tanto los objetivos de aprendizaje a través de construir significado mediante la reflexión y las inferencias, comprendiendo, verificando y organizando el conocimiento. El alumnado acepta responsabilidades referidas a organización y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje pero también las responsa-

bilidades relacionadas con la potenciación del rol de los integrantes como co-constructores de significados.

El alumnado establece unas relaciones sociales fuertes en un grupo cohesionado a través de su proyección personal ante el grupo. Utiliza comunicaciones directas y afectivas entre las personas creando un clima de confianza y aceptación.

REFERENCIAS

Akyol, Z., Garrison, D. R. y Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptional differences. *International Review of Research in Open & Distance Learning, 10*(6), pp. 65-83.

Aparici, R. (2010). La educomunicacion más allá del 2.0. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*, pp. 9-23. Barcelona: Gedisa.

Bennett, W. L., Wells, C. y Rank, A. (2008). *Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age.* Seattle, WA: Center for Communication & Civic Engagement.

Brookfield, S. D. y Preskill, S. (2005). *Tools and techniques for democratic classrooms* (segunda edición). San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Brubaker, N. D. (2012). Negotiating authority through cultivating a classroom community of inquiry. *Teaching and Teacher Education*, *28,* pp. 240-250.

Cabero, J., Morales, J. A., Romero, R., Barroso, J., Castaño, C., Salinas, J. y Cebrián, M. (2008). *E–learning: metaanálisis de investigaciones y resultados alcanzados. Programa de Estudios y Análisis*. Sevilla: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

Cebrián, M. (2012). *Definición de innovación educativa* (curso en formación en agentes para la innovación educativa; documento no publicado).

Garrison, D. R. y Anderson, T. (2003). *E–learning in the 21st century: A framework of research and practice*. Londres: Routledge Falmer.

Garrison, D. R. y Akyol, Z. (2013). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *Internet and Higher Education*, *17*, pp.84-89.

Garrison, D. R, Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text–based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education, 11*(2), pp. 1-14.

Garrison, D. R, Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), pp. 7-23.

Grossman, D. L. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas, 38*(1), pp. 45-60.

Mainkar, A. V. (2008). A student–empowered system for measuring and weighing participation in class discussion. *Journal of Management Education, 32*(1), pp. 23-37.

Manca, S., Delfino, M. y Mazzoni, E. (2008). Coding procedures to analyze interaction patterns in educational web forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, *25*, pp. 189-200.

Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction, 1,* pp. 12-21.

Park, C. L. (2009). Replicating the use of a cognitive presence measurement tool. *Journal of Interactive Online Learning, 8*(2), pp. 140-155.

Prendes, M. P. y Solano, I. M. (2008). EDUTEC en la red. Comunidades virtuales para la colaboración de profesionales. *Edutec-e, 25,* pp. 1-18.

Raposo, M. (2012). *Cómo se plantea un proyecto de innovación educativa: elementos y fases* (curso en formación en agentes para la innovación educativa; documento no publicado).

Remesal, A. y Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: a socioconstructivist account. *Computers & Education*, *60,* pp. 357-367.

Rizo, M. (2005). La psicología social y la sociología fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. *Global Media Journal, 2*(1), s.p.

Rotta, M. y Ranieri, M. (2005). *E–tutor: Identità e competenze*. Trento: Erickson.

Salmon, G. (2000). *E–moderating. The key to teaching and learning* (segunda edición). Londres: Kogan Page.

Aplicaciones para tablet: recurso educativo innovador para el conocimiento del entorno

Applications for tablet: innovative educational resource for knowledge of the environment

Carolina Hamodi Galán
Universidad de Valladolid (*España),* carolinahamodi@gmail.com
María Inmaculada Bermejo de Gracia
Centro Rural de Innovación Educativa de Berlanga de Duero (Soria, España),
inmabg10@hotmail.com

Resumen:

La aparición en el mercado de la tableta digital ha marcado un antes y un después en la enseñanza. La utilización de aplicaciones para esta herramienta tecnológica se perfila como recursos innovador de cara a su utilización educativa. La escuela no puede quedarse al margen de esta revolución tecnológica.

Mediante la presente comunicación se expone el proceso de desarrollo de un conjunto de aplicaciones y su utilización para fomentar el conocimiento del entorno (físico, geográfico, artístico, cultural, etc.). Posteriormente se pretende analizar el impacto pedagógico (ventajas e inconvenientes) que tiene la utilización de las tablets.

Se trata de un estudio de caso en un centro de Centro Rural de Innovación Educativa en Berlanga de Duero (Soria, España).

Palabras clave: aplicaciones para tablets, conocimiento del entorno, innovación, recurso didáctico, uso pedagógico.

Abstract:

The emergence on the market of digital tablet marked a before and after in teaching. The use of this technological tool applications is emerging as innovative resources towards their educational use. The school can not stay out of this technological revolution.

In this communication we explain the process of developing a set of applications and their use is exposed to promote awareness of the environment (physical, geographical, artistic, cultural, ecc.). Before, we analyze the educational impact (advantages and disadvantages) having the use of the tablets.

This is a case study in a center of Rural Educational Innovation in Berlanga de Duero (Soria, Spain).

Key words: applications for tablets, knowledge of the environment, innovation, teaching resource, educational use.

1. INTRODUCCIÓN

Las generaciones más jóvenes han nacido y crecido rodeadas de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo tanto, es fundamental adaptar las actuales técnicas de enseñanza a la realidad. Del mismo modo, los intereses y motivaciones de nuestro alumnado actual no son los mismos que los de hace décadas. Sus intereses están más orientados hacia el empleo del ordenador, teléfono móvil, tabletas, etc. Es necesario hoy en día que la escuela integre esta cultura a través de la alfabetización digital y convertirla en instrumento cotidiano de uso educativo.

En el Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE) de Berlanga de Duero (Soria, España), la Administración adjudicó en septiembre de 2012 un presupuesto para la adquisición de trece tabletas. Se elaboró un proyecto de trabajo centrado en el uso de diferentes aplicaciones de las tabletas digitales para conocer el entorno que rodea el centro: físico, geográfico, artístico, cultural, etc.

Ante esta situación, se pretendió alcanzar dos objetivos concretos:

1) Desarrollar un conjunto de aplicaciones (y utilizar otras ya creadas) para fomentar el conocimiento del entorno (físico, geográfico, artístico, cultural, etc.).
2) Analizar el impacto pedagógico (ventajas e inconvenientes) que tiene la utilización de las tablets.

Las aplicaciones utilizadas fueron diversas: algunas de ellas son aplicaciones existentes (por ejemplo, la cámara de fotos), mientras que otras fueron diseñadas exclusivamente para el proyecto, adaptándolas a las características del entono:

- *Gymkhanator* es una aplicación diseñada para la realización de una gymkhana por Berlanga de Duero (Soria). Esta aplicación combina la utilización del GPS con una batería de preguntas y respuestas sobre los monumentos más emblemáticos de Berlanga de Duero.
- *Endomondo* es una aplicación que hemos usado a lo largo de la salida didáctica por el Cañón del Río Lobos (Soria). Con ella los alumnos conocen la distancia recorrida, duración de la ruta, el ritmo y velocidad a la que hemos caminado.
- *Cámara de fotos* nos permite tomar imágenes a lo largo de las salidas didácticas.
- *Evernote* sirve para tomar de notas y apuntes durante el desarrollo de las salidas didácticas.
- *Point to Point* es una aplicación que nos permite conocer la altitud a la que nos encontramos. Es utilizada para conocer este dato desde una atalaya y desde un castillo.

2. MARCO TEÓRICO

En la sociedad actual en la que el conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alterados por una revolución tecnológica y con el objetivo de desarrollar las competencias marcadas por la legislación, las TIC juegan un papel fundamental. Han venido a revolucionar muchos aspectos la vida del ser humano y el ámbito educativo no ha sido una excepción (Saorín, de la Torre, Martín, Carbonell y Contero, 2011). Éstas se hacen necesarias para que los alumnos y alumnas se desenvuelvan en la sociedad en la que viven y por tanto la escuela es un agente que debe contribuir en ese proceso socializador (Hamodi y Bermejo, 2014).

Gutiérrez (2003, p. 42), en esta misma línea, también considera que la práctica educativa se ha visto afectada por el desarrollo de las TIC y que la principal función de la educación es ser permeable al sistema social. Por lo tanto, se asume que en los centros educativos los alumnos han de aprender el manejo de estos nuevos dispositivos.

La revolución digital afecta sustancialmente a la enseñanza tanto con la introducción de información multimedia y documentos interactivos, como con la utilización de nuevos medios de comunicación y nuevos sistemas de difusión y tratamiento de la información dentro y fuera de las aulas. Se modifican las formas de aprender, las formas de enseñar, la elaboración de materiales y el uso educativo que puede hacerse de ellos (Gutiérrez, 2003, p 43).

Desde la aparición de los ordenadores personales se han utilizado estos medios tecnológicos en la docencia. Pero en estos últimos años, la rápida evolución de las herramientas TIC, así como su considerable abaratamiento, han sido decisivos a la hora de generar su uso didáctico en el aula.

Este amplio uso de las TIC en el aula ha propiciado cambios profundos en la función docente y en el proceso de aprendizaje del alumnado. Se está modificando progresivamente el modelo de enseñanza.

Todas estas posibilidades de mejora que nos aportan las TIC no se pueden llevar a cabo sin un profesorado comprometido con el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Los maestros y maestras de hoy deben proporcionar al alumnado un conocimiento que le sea útil en su vida diaria, para así conseguir la meta de formar a alumnos y alumnos competentes (Montes, 2012).

Las tabletas son un dispositivo con conexión inalámbrica y por consiguiente capaz de acceder a muchos recursos que se muestran en la red, de excelente portabilidad, pantalla táctil y a color, con capacidad de almacenamiento de datos, visionado de imágenes y vídeos, sonido, que incorpora elementos hipertextuales, que permite la creación de contenidos, que permite descarga de gran cantidad de aplicaciones y que, aunque no tenga una finalidad estrictamente educativa, pueden utilizarse en la enseñanza, y sobre todo una batería de gran duración, que permite su utilización ininterrumpida durante toda la jornada escolar (Sánchez, 2012). Saorín et al. (2011), completan que con la a aparición de las tabletas digitales con tecnología multitáctil, surge la otra forma de interactuar con los software gráficos. Sus características de peso, tamaño, autonomía de batería, velocidad de encendido y apagado, acceso a la red vía wifi, interacción gestual sobre la pantalla táctil, interacción mediante teclado, su gran profusión en aplicaciones específicas a bajo coste y la inmensa facilidad de adquirirlas e instalarlas, pueden convertirlos en mucho más que un ordenador, mucho más que una colección de libros, música, vídeos, etc. Se trata de un dispositivo de consumo de medios que orientados correctamente con criterios didácticos pueden ejercer un cambio de paradigma en la docencia de las TIC en los sistemas educativos.

Las tabletas digitales, en cierta medida, combinan las ventajas de un ordenador portátil y las de un dispositivo móvil tipo PDA o teléfono. Debido a su reciente aparición y a que existen en el mercado muy pocos modelos operativos, todavía no se ha explotado sus capacidades en educación. También es cierto que la implantación de nuevas tecnologías en educación avanza con dificultades ya que necesita de muchos elementos para el buen funcionamiento de este tipo de enseñanza. En cierta medida una docencia que explote estas tecnologías deberán estar apoyada por aulas virtuales, redes *wifi*, nuevas metodologías docentes, formación adecuada del profesorado y

de los estudiantes, aparatos electrónicos actualizados

3. METODOLOGÍA

Esta investigación ha tomado como abordaje metodológico el estudio de casos. Tomando como referente a Stake (2007, p. 11), se define como «el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes».

El contexto de la investigación es un Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE) en Berlanga de Duero (Soria, España) al que asisten niños y niñas de diversas ciudades de colegios públicos de Educación Primaria para realizar convivencias de una semana de duración.

Existe una considerable variedad de técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudio de caso. Tanto las técnicas cualitativas como las cuantitativas nos sirven para ampliar la interpretación del caso y profundizar sobre el mismo (Simons, 2011). En la investigación que se presenta se ha hecho uso de la encuesta.

El cuestionario está constituido por 14 ítems entre las que se encuentran preguntas dicotómicas y de escala.

Se seleccionó una muestra aleatoria de 381 alumnos y alumnas, que habían asistido al CRIE de Berlanga de Duero durante el primer semestre de 2013. Estos alumnos y alumnas pertenecían a centros públicos de diferentes provincias de España y están matriculados en quinto curso de Educación Primaria, por lo que tienen una edad de entre 10 y 11 años.

4. RESULTADOS

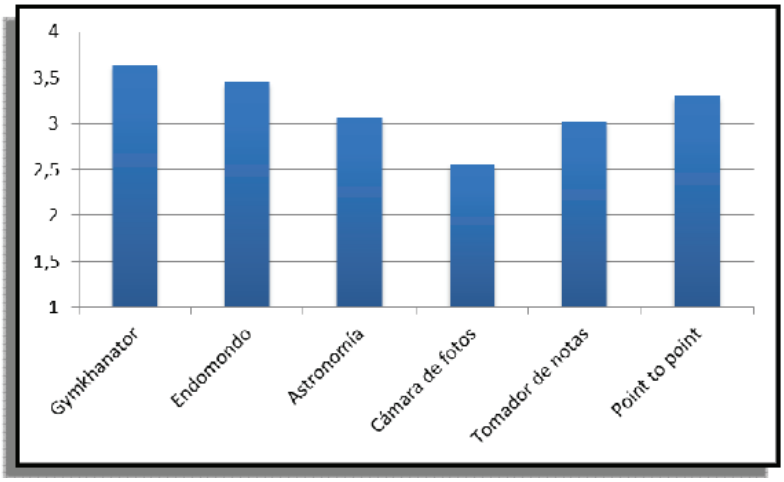
El alumnado se ha mostrado muy receptivo al vivir y experimentar este proyecto tan innovador, manipulando recursos como las tabletas digitales, pues les resulta muy atractivo trabajar con ellas. Por lo tanto los alumnos están más motivados, su participación es más activa y están más involucrados en el proceso de aprendizaje.

Las principales ventajas son las siguientes: a) es una herramienta de lectura. b) Mejora de la organización. c) Favorece el trabajo cooperativo. d) Ayuda en la búsqueda de la información de manera inmediata. e) Accede fácilmente a contenidos multimedia. f) Los vídeos descargados en la tableta nos permiten en cualquier momento hacer uso de ellos lo que aporta un valor añadido a los con-

tenidos. g) las tabletas digitales nos permiten una fácil portabilidad tanto dentro como fuera del aula. Podemos llevar cantidad ingente de material (libros, documentos, vídeos, juegos, aplicaciones con fines específicos) sin que ello vaya en detrimento de las espaldas del alumnado permitiendo aligerar las mochilas de los escolares con pesos innecesarios. h) Son sencillas de utilizar. i) La carencia de teclado no ha supuesto ningún inconveniente a la hora de utilizar la tableta digital porque es intuitiva y los alumnos se adaptan rápidamente. j) La durabilidad de su batería hace que sea una ventaja en su utilización.

Pero también hemos podido identificar una serie de inconvenientes. Entre ellos encontramos a) la distracción de los alumnos ya que al principio, en la toma de contacto con el nuevo dispositivo, notaron cierta alteración debida a la novedad. b) Podría deteriorar la habilidad de escribir a mano, si no se practica. Es una habilidad que se fragua escribiendo. c) Tiene dificultad para descubrir ebooks y aplicaciones que concuerden con el curso que enseñamos o el nivel de dificultad que buscamos. d) Otro de los principales obstáculos para adoptar las últimas tecnologías en el aula es siempre el coste.

Gráfico 1. Valoración del alumnado sobre las aplicaciones utilizadas con la tableta



Las aplicaciones utilizadas permiten reforzar el aprendizaje. Han sido valoradas muy positivamente, a excepción de la cámara de fotos, que recibe una valoración algo inferior (aunque también positiva). Este resultado se debe a que los alumnos están acostumbrados a que otros dispositivos como

los teléfonos móviles tienen una cámara trasera. Esto permite conseguir un efecto de «realidad aumentada» y visualizar el entorno. Estas tabletas tienen la cámara delantera, por lo que funcionan como un espejo y es más complicado para hacer fotos.

Ante el inconveniente comentado en líneas anteriores, de que se puede deteriorar la habilidad de escribir, existen aplicaciones como son *Paper, Noteshelf,* o *Penultimate* que se utilizan como cuadernos electrónicos y permiten desarrollar la habilidad de la escritura.

5. CONCLUSIONES

Tras la aplicación del proyecto pedagógico centrado en el uso educativo de aplicaciones para tabletas digitales para conocer el entorno que rodea a los estudiantes, el impacto ha sido muy positivo (participación más activa y una gran involucración en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Los maestros no pueden estar al margen y deben seguir participando en la formación permanente. De cara al uso de las tabletas digitales, es necesaria la formación en la elaboración de aplicaciones para poder adaptarlas al contexto con el que trabajamos.

Vemos importante la necesidad de tratar con este tipo de dispositivos en nuestras aulas, ya que la educación debe responder a las demandas de la sociedad, y para ello estar en constante evolución. Una de las dimensiones en el tratamiento de la información y competencia digital, es la selección, valoración y uso autónomo, responsable y reflexivo de la información y sus fuentes y de las diversas herramientas tecnológicas para organizar la información. Es decir, desde la escuela tenemos que conseguir que nuestro alumnado haga un buen juicio crítico de la búsqueda en internet y un uso inteligente de los programas y aplicaciones para utilizarlos en la solución de problemas reales para sus estudios. Se trata de aprender a aprender.

No se puede olvidar que las TIC no son un fin en sí mismo, sino un medio que ayuda a alcanzar unos objetivos pedagógicos previamente diseñados de manera más atractiva y motivadora para el alumnado.

REFERENCIAS

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Hamodi, C. y Bermejo, I. (2014). Impacto educativo de las tabletas digitales: estudio de caso de una experiencia innovadora. *Actualidades Pedagógicas, 63,* 157-179. http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2897

Montes, A. (2010). Un buen recurso escasamente utilizado, Las TIC en las aulas de Educación Primaria. *Revista Digital Hekademos, 7,* 71-94. Consultado en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745686

Sánchez, J. L., (2012). La magia de aprender con los dedos. *Euforia: Didáctica de la música, 56,* 36-41. Consultado en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040512

Saorín, J. L., de la Torre, J., Martín, N., Carbonell, C., Contero, M. R. (2011). Tabletas digitales para la docencia del dibujo, diseño y artes plásticas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 1*2(2), 259-279.

Simons, H. (2011). *El estudio del caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a ed.). Madrid: Morata.

Acompañamiento virtual de estudiantes en Química

Student´s virtual support in Chemistry

Mónica Franco
CES – Inspección Docente, monifranco28@gmail.com
María Cristina Rebollo
CES – Inspección Docente, crebollo2003@gmail.com
Emy Soubirón
CES – Inspección Docente, emysou@gmail.com
Ana Carina Banchero
CES – Inspección Docente, cbanchero64@gmail.com
Alison Pazos
CES – Inspección Docente, alisonpazos28@gmail.com
Lucía Notari
CES – Inspección Docente, luna74147@gmail.com

Resumen:

En las Aulas Virtuales del Consejo de Educación Secundaria (CES)[10] de la República Oriental del Uruguay se comenzó a implementar desde setiembre de 2013 el Proyecto «Acompañamiento Virtual de Estudiantes en Química (AVEQ)». A partir del presente año integra los Programas y Propuestas definidos en el Plan de Presupuesto 2010–2014 del CES[11] dentro del componente «Inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje». Esto surge a iniciativa de la Inspección de la asignatura para dar respuesta a dos problemáticas que afectan negativamente a los aprendizajes de los estudiantes: el ausentismo docente y los bajos niveles de formación específica de algunos de ellos. Se resuelve trabajar con el curso de tercer año de Ciclo Básico Reformulación 2006[12] porque, tal como lo plantea la fundamentación

[10] http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/
[11] http://www.ces.edu.uy/varios/tablas_2.htm
[12] https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/quim3cb.pdf

del Programa Oficial, es el primero de esta disciplina. Se seleccionan todos los grupos de este nivel de 36 instituciones de distintos departamentos del país. Las herramientas tecnológicas se constituyen así en un medio facilitador para organizar un conjunto de acciones vinculadas a la innovación en el contexto de la mejora de la calidad educativa. Se estructura a través de un sistema de tutorías sincrónico, generando con lo trabajado por el estudiante un porfolio virtual para ser consultado y tomado en cuenta por el docente como insumo de la evaluación de proceso.

Palabras clave: evaluación de proceso, innovación educativa, integración de las TAC[13], química.

Abstract:

From September 2013 the Virtual Classrooms in Secondary Education Council (CES) of the República Oriental del Uruguay began implementing the Project: Virtual Accompaniment Students – Chemistry (AVEQ). From that year, it joined the Programs and Proposals defined in the Budget Plan 2010 – 2014 CES within the component: Inclusion of new technologies in teaching and learning. The initiative was originated within the inspection of the subject, in order to address two problems that negatively affected the student learning: teacher absenteeism and low levels of specific training of some of them. It was chosen to work with groups of 36 institutions, students from third Year Basic Cycle Reformulation 2006 because, as imposed by the fundament of the official program (the first of this discipline). The technological tools are a facilitator to organize a series of actions related to innovation in the context of improving education quality. It is structured through a synchronous tutoring system, making the student work in a virtual portfolio which later will be consulted and taken into account by the teacher as an input to the assessment process.

Key words: chemistry, educational innovation, integration of TACs, process evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

La ausencia de los docentes, que es muticausal en su génesis, constituye un problema que nos exige movilizar recursos humanos y materiales que ofrezcan respuestas acertadas, y de ahí la trascendencia de crear la mayor

---

[13] Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, *5*, pp. 45-47.

parte de elementos que permitan de forma flexible adaptarse a las circunstancias, que aportaran un amplio abanico de opciones pertinentes mediante los recursos ya existentes. Se hace necesario establecer la forma de articular acciones técnico-pedagógicas con un sustento teórico-metodológico que permitan diseñar mejor el modelo a seguir de acuerdo a las realidades de cada institución.

El AVEQ, entonces, surge con un objetivo estratégico: minimizar los efectos causados por el ausentismo docente, pero como la realidad indica que no solo aquí se inscriben las dificultades para garantizar continuidad de los aprendizajes de los alumnos sino que éstas también están asociadas a la escasa formación de algunos docentes, surge un segundo propósito: generar materiales de referencia para los docentes con bajos niveles de formación específica.

Para la consecución de estos objetivos se toma como referencia el uso y manejo de las TIC de modo que potencien y pongan en práctica las TAC.

2. IMPLEMENTACIÓN

El establecer una propuesta viable requería una mirada abarcadora y un análisis profundo. Este nuevo desafío traía consigo varios interrogantes relacionados fundamentalmente con cómo implementarlo. Era ineludible que debía comprender desde la viabilidad en recursos humanos e infraestructura tecnológica hasta las diversas formas de aprender usando las TAC. Todos estos elementos se debían manejar de forma integral, atendiendo en cada momento el equilibrio en su relevancia. Se debía también acotar y definir aspectos concretos, y fue así como se comenzaron a fijar acuerdos que tenían que ver con: el logo, el nivel educativo, las tutoras y la población objeto.

2.1. El logo

En el siglo XIX, Oscar Wilde dijo a la salida de una exposición de arte, parafraseando a su émulo francés de un siglo atrás François de la Rochefoucauld: «El arte y el misterio del mundo no están en lo invisible, sino en lo visible, y en lo que propone a los ojos». Este dictamen mantiene total vigencia.

El logo, por tanto, debía ser ese elemento gráfico que nos identificara y conformara identidad. Se

buscó que fuera funcional y efectivo siendo sencillo, fácil de recordar, adaptable a cualquier modo de visualización e impresión, legible con variadas escalas.

2.2. El nivel educativo

Se opta por trabajar con el tercer año del Ciclo Básico porque, tal como lo plantea la fundamentación del Programa Oficial[14], este curso es el primero de esta disciplina en el currículo de Ciclo Básico.

2.3. Las *contenidistas*-tutoras

Como característica fundamental se estableció que quienes elaboraran los contendidos debían cumplir la condición de ser docentes de la asignatura con vasta experiencia en el curso y serían, además, quienes se desempeñarían como tutores para optimizar el uso de los materiales generados. Se designaron entonces tres profesoras con 20 horas cada una.

Los dos primeros meses se dedicaron exclusivamente a darle forma a la propuesta en lo que refiere a la presentación de los contenidos. Un elemento central era el desarrollo de las fichas que se utilizarían como material. Se debía tener presente lo que plantea Edith Litwin (1995) cuando señala que la incorporación de la tecnología no debería estar focalizada en la resolución de la motivación, sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Si bien los materiales son quienes establecen un nexo entre las partes, es el tutor el que cumple la tarea de asegurar la efectividad de dicho nexo a través del acompañamiento y la orientación cuando es necesario. Será quien facilite el aprendizaje, guiando y ampliando la información, indicando también posibles estrategias a utilizar.

2.4. Población objetivo

Por tratarse de una experiencia piloto y procurando que la selección de la población objetivo permitiera su extrapolación a situaciones similares, se

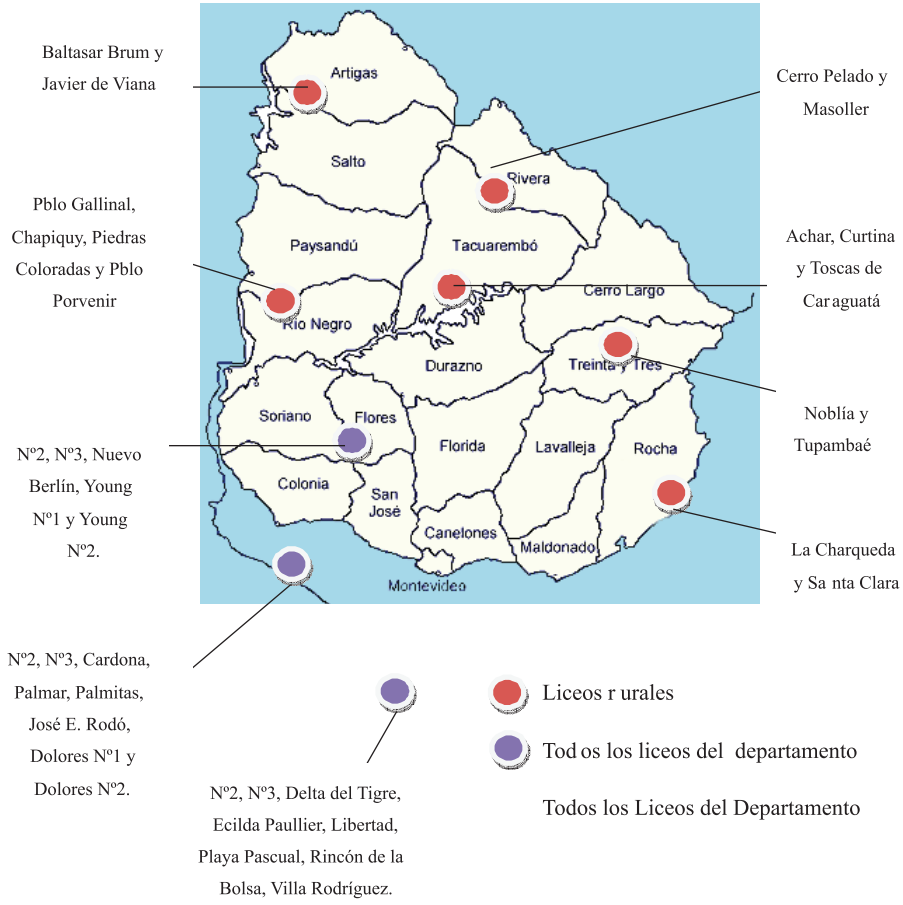
---

[14] https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/quim3cb.pdf

contemplaron las variables: urbano-rural, capital-interior, contexto socioeconómico favorable-desfavorable, grupo numeroso-reducido y docentes noveles-expertos.

Figura 1. Localización geográfica de las instituciones seleccionadas

Año 2014



Para realizar la selección se tomaron en cuenta los antecedentes relevantes que permitieron determinar la zona geográfica de intervención y, por tanto, la población objetivo.

3. LOS MATERIALES

Se generaron 95 actividades organizadas en 31 fichas que se estructuraron en dos grandes bloques:

- Fichas centrales (verde). El énfasis de cada una está puesto en los contenidos conceptuales previstos en el Programa Oficial.
- Fichas transversales (celeste)**.** Éstas tienen como propósito servir como material alternativo, pudiéndose usar en cualquier momento del año.

En las actividades se consideró la gradualidad en el nivel de dificultad y el uso de recursos disponibles en la web, se procuró, además, promover la reflexión y el análisis metacognitivo que ayuda a analizar la experiencia y lleva al nivel de lo consciente los procesos cognitivos del estudiante. Se pretende que con ellas se genere un ritmo de clase que promueva una mayor autonomía en la búsqueda y tratamiento de la información. Una vez que son realizadas por los alumnos, son archivadas generando un portafolio virtual al que accede el docente titular del grupo e incorpora como insumo para la evaluación de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Se añadieron una variedad de tipos diferentes de actividades, tales como: múltiple opción, verdadero-falso, numérica, emparejamiento, ensayo, *link* a simuladores y actividades experimentales sencillas.

Otro aspecto relevante en el planteamiento fue proponer actividades que fueran motivantes. Tal como lo plantea Leontiev (1978), el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo, pues no hay actividad sin motivo; la actividad no motivada no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetivo y objetivamente oculto.

Un elemento importante en la motivación hacia el uso de las plataformas son las capacidades previas para el uso de las mismas. Esto sugiere que las nuevas generaciones, usualmente nativos digitales, tienen una mayor facilidad, y, por ese mismo hecho, experimentarían una menor frustración en su uso, lo que podría llevar a un incremento en la motivación.

Lo expresado en el párrafo anterior nos lleva a plantearnos la importancia de tener claro para qué y cómo emplear las tecnologías de la información en la educación, para que éstas posibiliten la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y hagan posible la generación de conocimiento. Debemos tener muy presente que lo que educa no son las herramientas en sí mismas, sino el uso que de ellas se hace.

En las TAC se integra tecnología, conectividad y contenidos sin limitaciones de lugar, tiempo y situación, creándose de este modo un escenario propicio para el aprendizaje, productivo y atractivo.

Las TIC y las TAC hacen posible estructurar y presentar los contenidos de una manera dinámica y flexible, respondiendo a la diversidad de estilos y tiempos de aprendizajes de los estudiantes. La posibilidad de presentar los contenidos educativos en formatos variados, tales como texto, sonido, imágenes fijas y animadas, videos, simuladores, entre otros, facilita la comprensión de dichos contenidos, además que logra despertar el interés y mantener la motivación de los estudiantes, los cuales se sentirán atraídos hacia una forma de aprendizaje interactiva y autorregulada.

3.1. Los Contenidos Conceptuales

Se resuelve ordenar la totalidad de las fichas según la secuencia de contenidos que propone el Programa oficial del curso (Cuadro 1).

Cuadro 1. Secuenciación de fichas

1. Química: Ciencia de la materia y sus transformaciones	**15.** Estructura de la materia
2. La materia y sus propiedades	**16.** Reacciones químicas a nivel molecular
3. Sistemas materiales: mezclas y cuerpos puros	**17.** Átomo
4. Mezclas heterogéneas: separación de fases	**18.** Núcleo atómico/radiactividad
5. Mezclas homogéneas: fraccionamiento	**19.** Fisión nuclear
6. Soluciones	**20.** Periferia
7. Solubilidad	**21.** Tabla periódica
8. Concentración de soluciones	**22.** Metales-no metales (Transversal)
9. Las sustancias y sus propiedades	**23.** No metal: hidrógeno (Transversal)
10. Sustancias y elementos	**24.** Estabilidad química
11. Monóxido de Carbono (Transversal)	**25.** Enlace químico
12. Cambios químicos y físicos	**26.** Enlace covalente polar y no polar
13. Reacciones químicas	**27.** Óxidos: introducción
14. El jabón de las abuelas (Transversal)	**28.** Formulación de óxidos
	29. Nomenclatura de óxidos
	30. Convertidor catalítico (Transversal)
	31. Ácidos y bases

4. DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

Cada institución designó un docente-referente con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes a la plataforma y hacer de nexo con las tutoras. Las tutorías se desarrollan en forma sincrónica, se acompaña y se orienta a los alumnos a demanda. Los pasos previstos para que se dé la tutoría con anuncio previo son los siguientes:

a) Ingresar en el espacio Apoyo virtual a estudiantes – Administración dentro de Mis cursos.
b) Allí optar por Notificación de inasistencias y completar en ella todos los campos que figuran como obligatorios.
c) Al ser enviado llega una notificación de inasistencia a los correos de todas las tutoras.
d) Mientras que los alumnos trabajan, el tutor virtual les responde las consultas que van surgiendo.

En los casos en que la ausencia se conozca con anterioridad, el docente podrá seleccionar las actividades que realizarán los estudiantes. Se cuenta con todas las fichas en formato pdf para que puedan ser impresas e implementadas sin necesidad de conexión a internet.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se planteó anteriormente, el proyecto surge fundamentalmente a partir de una idea inicial de generación de estrategias de cambio metodológico y de rol del estudiante frente a las actividades presentadas en un nuevo escenario. En esa situación, el docente-guía no está físicamente presente, el salón de clase es su sala de informática o un lugar cualquiera desde donde se puede conectar y desde donde se le invita a recorrer sitios, leer, opinar, producir, generar nuevas ideas, desarrollar la creatividad, imaginar, etc.

Fotografías 1 y 2. Presentación del Proyecto a las autoridades y a la prensa



Esto constituye un verdadero cambio en la práctica educativa habitual para los estudiantes de la educación media de Uruguay, a través de una variación de formato, de metodología y de evaluación de la producción, que se puede verificar a través de los indicadores cuantitativos y cualitativos.

La información se obtiene, por un lado, a partir de las herramientas que Moodle ofrece para hacer el seguimiento, accediendo a los registros completos de todas las actividades de los usuarios. Y, por otro lado, se realiza el análisis de las conversaciones que se dan espontáneamente mientras que se está haciendo uso de la plataforma, así como también la sistematización de una encuesta que se aplica al finalizar el año escolar.

Gráfico 1. Número de personas ingresadas según período y según rol

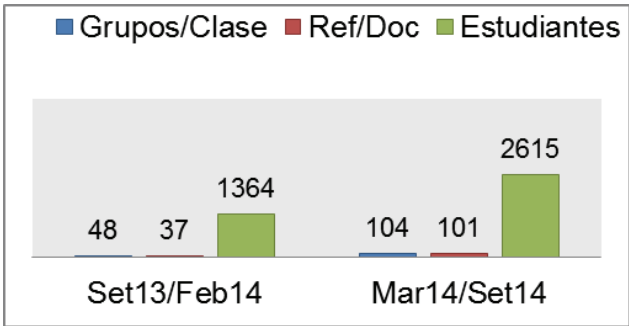


Gráfico 2. Número de personas que hicieron uso activo según período y según rol

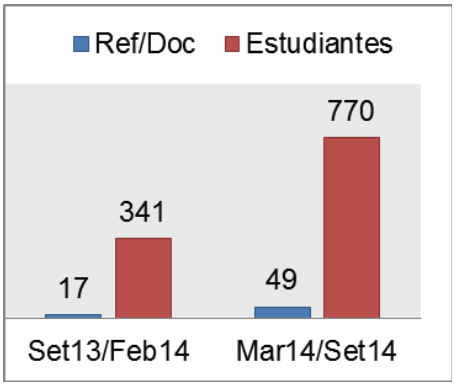
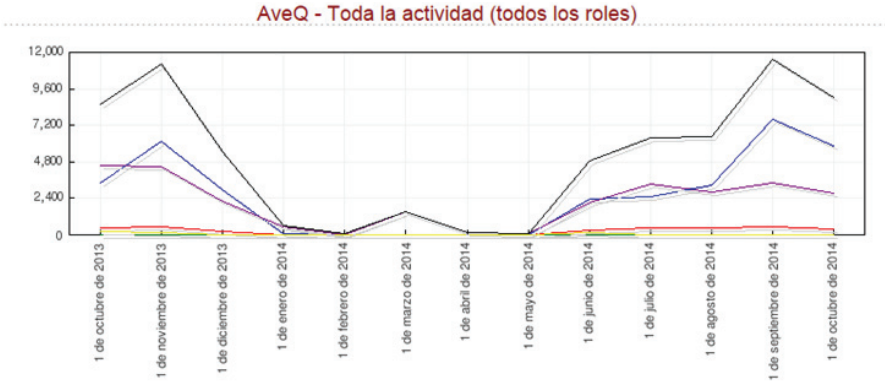


Gráfico 3. Toda la actividad de todos los roles en un año



La evaluación de los datos recabados ha permitido identificar que el uso trascendió los objetivos iniciales, ya que, además de cubrir la ausencia circunstancial del profesor de aula, se usó como un recurso didáctico diferente en el espacio curricular para:

- Apoyar alumnos en espacio de tutorías.
- Preparar actividades de cierre de cursos y exámenes.
- Brindar apoyo a alumnos con problemáticas diversas que le impiden su asistencia a clase.
- Utilizar el material para estudiar.

- Promover la extensión del tiempo pedagógico (reafirmar conceptos en el hogar trabajados en clase aunque el profesor así no lo indicara y realizar actividades como tareas domiciliarias).

Según Escudero (1993), la innovación educativa implica el referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas, en una dirección social e ideológicamente legitimada. Como es además un proceso abierto y que implica la reflexión desde la práctica, este tipo de comentarios de los actores involucrados retroalimentan permanentemente la labor y su optimización. Por lo tanto, el AVEQ se considera una innovación educativa en tanto que implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos actores que la llevan a cabo.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo a los insumos acumulados y el valioso aporte de los participantes, se pude afirmar que se está posicionando como una propuesta que incide positivamente en la práctica educativa habitual a través de la variación de formato, metodología y evaluación de la producción. Será un desafío a corto plazo incorporar la tutoría entre pares. Por su carácter innovador, se espera que constituya, además, una referencia para otras asignaturas.

REFERENCIAS

Asinsten, G., Espino, S. y Asinsten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.* Bogotá: Andrés Bello.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Escudero, J. M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, *220,* pp. 81-84.

Flores, A., Galicia, G. y Sánchez, E. (2007). Una aproximación a la sociedad de la información y del conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *11*(5), pp. 19-28.

Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre.

Litwin, E. (Coord.) (1997). *Enseñanza e Innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Litwin, E. (Comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente.* Barcelona: Gedisa.

Rimari, W. (2010). *Diseño de Proyectos de Innovación Educativa.* Disponible en http://es.slideshare.net/julio9393/proyecto-de-innovacin-wilfredo-rimari

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teorías, procesos y estrategias.* Madrid: Editorial Síntesis.

BLOQUE 3:
Innovación docente en Ciencias de la Salud

Enfermería: eslabón fundamental para educar en conductas sexuales saludables: una innovación docente en promoción de la salud

Nursing: fundamental link to educate in healthy sexual behaviors: an educational innovation in health promotion

Jose Tomás Lorenzo Sánchez
Enfermero/a APES Hospital de Poniente, josetomas.lorenzo@ephpo.es
Manuel Vargas Fernández
Enfermero/a APES Hospital de Poniente, manuel.vargas@ephpo.es
Gador Barroso Doñas
Enfermero/a APES Hospital de Poniente, gador.barroso@ephpo.es

Resumen:

La educación para la sexualidad, en el proceso de atención de enfermería dentro del ámbito educativo, constituye una parte importante de la cartera de servicios de las enfermeras. Además, la educación para la sexualidad realizada por profesionales de enfermería constituye un proceso educativo dirigido a potenciar, promover y educar aquellos factores de la sexualidad que inciden directamente sobre la población juvenil en general. Dicha población inicia su actividad sexual en la adolescencia con los riesgos inherentes a esta etapa de la vida. Además, el abuso de alcohol y drogas constituyen algunos de los malos hábitos presentes en esta población y forman parte de los principales factores de riesgo que influyen notablemente en la sexualidad, tal y como demuestran estudios recientes. La necesidad de educar a los adolescentes acerca de la conducta sexual saludable motivó el desarrollo de un programa de educación sobre la sexualidad. El objetivo de este estudio fue describir el conocimiento de los estudiantes acerca de la sexualidad y la implementación de un proyecto de educación sexual. Para ello, el método se centra en 60 alumnos de 14 años (34 mujeres), que asisten al tercer año de la educación secundaria y participaron en talleres dinámicos sobre los comportamientos sexuales saludables. Los resultados ponen de manifiesto que las reacciones más comunes de los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones relacionadas con el comportamiento sexual eran la vergüenza, la ansiedad, el miedo y la fal-

ta de conocimiento. Las dinámicas de grupos mejoraron el conocimiento práctico de los estudiantes acerca de la conducta sexual, permitiéndoles tomar decisiones informadas. A modo de conclusión, estas técnicas educativas innovadoras deberían ampliarse a otros estudiantes.

Palabras clave: adolescente, comportamiento sexual, educación sexual y enfermería, enfermería e innovación docente, promoción de la salud.

Abstract:

The sex education in the process of nursing care within the educational environment is an important part of the portfolio of the nurses. Furthermore, sex education by nurses is an educational process to enhance, promote and educate those factors that directly affect sexuality on young people in general. Such people become sexually active in their teens to the risks inherent in this stage of life. Besides the abuse of alcohol and drugs are some of the bad habits present in this population and are part of the main risk factors that significantly influence sexuality, as demonstrated by recent studies. The need to educate adolescents about healthy sexual behavior motivated the development of an education program on sexuality. *Aim*: To describe the knowledge of students about sexuality and the implementation of a sexual education project. Material and *Methods:* Sixty students aged 14 years (34 females), attending the third year of secondary education participated in dynamic workshops about healthy sexual behaviors. *Results:* The most common reactions of students when facing situations related to sexual behavior were shame, anxiety, fear and lack of knowledge. Group dynamics improved the practical knowledge of students about sexual behavior, allowing them to make informed decisions. *Conclusions:* These innovative educational techniques should be expanded to other students.

Key words: adolescent, health promotion, nursing and educational innovation, sexual behaviour, sex education and nursing.

1. INTRODUCCIÓN

El comportamiento sexual en la edad adulta se debe caracterizar por los principios éticos y universales de tolerancia, respeto, ausencia de imposiciones y de discriminaciones, así como disposición empática hacia los demás. En la población adolescente estos principios deben cumplirse aun más, puesto que carecen de los conocimientos y de la experiencia necesarios para afrontar situaciones no deseables.

En estas edades existe el riesgo de dejar que otros u otras tomen decisiones respecto a las responsabilidades inherentes a la sexualidad, o bien elegir de forma equivocada por condicionantes diversos, tales como la falta de información, la presión del entorno social, o bien simplemente una mala planificación del futuro en ese momento. Este tipo de circunstancias pueden desembocar en situaciones tales, entre otras, como embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (ITS).

Estudios recientes muestran la existencia de ligeras discrepancias de las autoridades sanitarias españolas con respecto a los contenidos que sobre educación sexual se imparten en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Los manuales exponen información incompleta y contradictoria con respecto a publicaciones científicas recogidas en la bibliografía, además de la carencia de precisión en la información a nivel general y en la prevención de ITS en particular. Esta información no ayuda a formar al estudiante, y entre otras razones contribuye a que los adolescentes inicien precozmente su actividad sexual basada en creencias erróneas.

La educación para la sexualidad, en el proceso de atención de enfermería dentro del ámbito educativo, constituye una parte importante de la cartera de servicios de las enfermeras. Además, la educación para la sexualidad realizada por profesionales de enfermería constituye un proceso educativo dirigido a potenciar, promover y educar aquellos factores de la sexualidad que inciden directamente sobre la población juvenil en general.

Dicha población inicia su actividad sexual en la adolescencia con los riesgos inherentes a esta etapa de la vida. Además, el abuso de alcohol y drogas constituyen algunos de los malos hábitos presentes en esta población y forman parte de los principales factores de riesgo que influyen notablemente en la sexualidad, tal y como demuestran estudios recientes.

A partir de una formación en sexualidad y desde un punto de vista holístico o modelo integral, el adolescente podría disponer de los recursos necesarios para afrontar, con suficiente madurez y con minimización de riesgos, los diferentes problemas que deberá solventar en un futuro en situaciones concretas. Dicho futuro estará lleno de incertidumbres, ya que el hecho de estar más preparado no significa que deje de estar expuesto, si bien es cierto que la capacidad de resolución de los problemas, ya mencionados, aumentará de una forma exponencial y permitirá al adolescente ser más consecuente con las decisiones que adopte.

Por tanto, una actitud correctamente aprendida y aplicada acabará por promover conductas saludables, al tiempo que afianza una prevención primaria de salud, considerando las diferencias de género y socioculturales

según cada región de origen. Es por ello que está justificado el hecho de impartir y evaluar una educación para la salud entre la población más joven para implementar conductas de lo que podría ser una sexualidad más saludable. Afrontar la sexualidad les preocupa a los adolescentes, aunque, por lo general, no lo manifiesten abiertamente. El entorno más adecuado para iniciar el proceso de formación sería en los propios centros educativos, puesto que todos los y las adolescentes realizan la ESO y por ello nuestra información incide selectivamente en ese momento del desarrollo humano.

Este trabajo consta de dos partes o etapas: la primera corresponde a un proyecto de educación sexual impartido durante los meses de enero y febrero de 2014 en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), durante el curso académico 2013-2014. Dicho proyecto se realiza mediante dinámicas de grupo, metodología de uso habitual desde hace tiempo y adecuada para lograr el objetivo de este trabajo, tal y como exponen otros estudios. La segunda etapa consta de la elaboración y puesta en marcha del proyecto conocido con el nombre de «Forma Joven». Éste consta de varias actividades dedicadas a educación para la salud y el desarrollo de una aplicación vía internet para la resolución de consultas *on line*. Este proyecto se implementa durante el curso académico 2013-2014. El marco legal de este trabajo tiene como referencia la Ley Orgánica de Educación (LOE).

2. OBJETIVOS

- Describir los conocimientos sobre la sexualidad en los alumnos de 3er. curso de un instituto de enseñanza secundaria obligatoria.
- Implementar un proyecto de educación sexual con adolescentes.
- Realizar un proyecto de educación para la salud incluido en el programa denominado «Forma Joven».

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo, intervencionista y de abordaje cualitativo con preguntas abiertas y dinámicas grupales.

El centro educativo solicitó a nuestro centro hospitalario la actividad formativa en conductas sexuales saludables. Esta actividad fue incluida en el

plan docente por el claustro del centro, entre cuyos miembros se encuentra la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). La comunidad educativa designa el tercer curso de la educación secundaria, cuya edad en su mayoría es de 14 años, edad pertinente para realizar este tipo de actividades.

Para programar la actividad se designa un grupo coordinador, integrado por tres profesionales de enfermería del Centro Hospitalario y por dos profesores del Centro Educativo.

Se implementó un proyecto de educación sexual en el primer semestre del año 2013 y se programó otro proyecto dentro de la propuesta de la Junta de Andalucía (gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España) del programa denominado «Forma Joven» para el curso 2013-2014.

Las actividades del proyecto de educación sexual se desarrollaron a través de talleres con la participación de todo el alumnado. En estos talleres se realizaron técnicas de dinámica de grupo (tormenta de ideas, representación de roles, juegos de mitos, datos…), que tenían como fin educar en materia de salud sexual. Estos talleres se efectuaron durante los meses de enero y febrero de 2014. En ellos se realizaron un total de seis sesiones de 45 minutos de duración en horario lectivo. El taller fue impartido por tres profesionales de enfermería del Centro Hospitalario, coordinados con dos profesores de la institución docente en el IES Fuente Nueva (situado en el poniente almeriense en la localidad de El Ejido). El horario para desarrollar esta actividad fue el horario de tutoría.

Durante la reunión con los profesores se abordó y trató el cronograma y diseño del estudio a realizar. La información empleada partió de un documento explicativo (Tabla 1), donde se refleja la finalidad del taller y la metodología a emplear con el alumnado, así como el contenido del mismo.

Tabla 1. Contenidos de los talleres

Título de la sesión	Objetivos	Técnicas	Instrumentos
Concepto de sexualidad	Educación sexual y autonomía personal	Trabajo individual Trabajo grupal Puesta en común	Cuestionario sobre sexualidad
Percepciones en torno a la sexualidad	Reforzar la información adecuada sobre sexualidad	Juego de mitos y datos, divididos los alumnos en dos grupos con un portavoz cada uno	Cuestionario amplio sobre sexualidad
Desarrollo sexual	Comprobación de conocimientos, opiniones e intereses sobre desarrollo sexual	Trabajo individual Trabajo grupal Puesta en común	Cuestionario sobre sexualidad en la adolescencia
Vivencia de los cambios corporales	Reconocer los principales cambios psicológicos	Analizar textos en grupo	Cumplimentar un cuestionario sobre el texto
Implicaciones psicológicas de los cambios en ambos sexos	Empatizar con el sexo opuesto	Representar los cambios físico y psicológicos en el sexo opuesto	Representación
Fecundidad y sexualidad	Adquirir conocimientos y actitudes en relación a la fecundidad	Juegos de roles sobre el afrontamiento del embarazo	Cuestionario sobre fecundidad

4. MATERIAL Y MÉTODO

La población diana estaba integrada por dos grupos de 3º de ESO del IES, con un total de 60 alumnos (34 alumnas y 26 alumnos), que tenían una edad media de 14.1 años. Las sesiones fueron de carácter participativo y dicho alumnado tuvo la oportunidad de mostrar sus intereses al comienzo de las sesiones, a través de un cuestionario con preguntas abiertas. Dichas preguntas eran las siguientes: (1) ¿qué entiendes por sexualidad? y (2) ¿qué cues-

tiones de esta materia te gustaría conocer más? Los alumnos dispusieron de un tiempo limitado para contestar a estas preguntas. Se realizó un análisis de contenido de las respuestas.

En relación a la puesta en marcha del proyecto «Forma Joven», se mantuvo una reunión con los profesores del grupo coordinador para acordar el contenido de dicho proyecto. En dicha reunión se planificó el contenido de las sesiones que integrarían los talleres. El fin de estas sesiones era el de complementar a los ya iniciados en el curso anterior, y la aplicación para consulta telemática *on line* de estos temas, a través de la página web del centro educativo.

Para la realización de este estudio se cumplieron todas las normas éticas exigidas internacionalmente. Además, previo al inicio del estudio fue necesario contar con la aprobación por parte del Comité Ético de la Delegación Provincial de Educación de Almería.

5. RESULTADOS

Se realizaron un total de seis sesiones de 45 minutos aproximadamente cada una de ellas, en las que participaron 60 alumnos de 3º de ESO (alumnos de 14 años).

La primera encuesta con preguntas abiertas nos orientó en relación con las necesidades individualizadas en función del género. Se detectó que los varones asociaban las relaciones sexuales al acto sexual en sí mismo, mientras que las mujeres abarcaban en las mismas una concepción algo más amplia, en relación con aspectos tales como los procesos fisiológicos inherentes a la sexualidad.

En la parte práctica del taller, la metodología empleada permitió la participación de todo el grupo, con lo que ningún alumno o alumna se marginó. Con el juego de roles, a partir de la falta de conocimientos detectada al inicio del estudio, los participantes pudieron experimentar por un tiempo limitado y en primera persona situaciones no vividas, así como escenificar la manera de afrontarlas.

Durante las sesiones se expusieron las diferentes formas en que más habitualmente se presentan las conductas sexuales. Las manifestaciones más frecuentes expresadas por el alumnado fueron, en grado leve o moderado, las de vergüenza, ansiedad, miedo y desconocimiento, en cuanto a afrontar determinadas situaciones.

Como continuidad del proyecto de educación sexual se concretó una intervención más amplia al amparo de la propuesta del Gobierno de la Comunidad Autónoma, que a través de la Consejería de Educación, la Consejería

de Salud y la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social han diseñado para los Institutos de Enseñanza Secundaria una intervención más amplia. Esta intervención se concreta en el proyecto «Forma Joven».

Con los profesores integrantes del grupo coordinador se acordó el contenido del proyecto «Forma Joven». Dicho proyecto consta de las siguientes actividades:

1. Los talleres elegidos estuvieron dedicados a los siguientes temas: alimentación, sexualidad y anticoncepción, alcoholismo, tabaquismo y otras adicciones, eliminación de comportamientos sexistas, seguridad vial y ocio, primeros auxilios.
2. Actuación de asesoría, que consiste en resolver dudas sobre alguno de los temas indicados de forma individual con el equipo «Forma Joven» o alguno de sus componentes (profesionales sanitarios) en el centro educativo.
3. Tablón «Forma Joven», ubicado en el centro educativo junto al espacio para la asesoría. Se expondrán las actividades planificadas del Programa.
4. Web «Forma Joven». En la página web del centro educativo se creará un espacio donde se podrán consultar dudas sobre los temas del proyecto y/o de interés sanitario. El diseño de la página será diversificado y de respuesta inmediata.

6. DISCUSIÓN

Las actividades realizadas por los tres profesionales de enfermería del Centro Hospitalario obtuvieron buena aceptación por parte del alumnado, del profesorado y de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. La participación en el taller fue numerosa (el alumnado estaba en horario académico) y las cuestiones planteadas aportaron luces sobre muchos «mitos» y datos de utilidad para mejorar en las actitudes de la población diana, en materia de educación sexual. Todo ello se realizó en función de la valoración inicial con preguntas abiertas, las cuales mostraban por parte del alumnado un conocimiento deficiente en el tema y significativamente distinto cuando se analizaron las necesidades sexuales en función del género, al igual que en otros estudios.

La escenificación es muy importante en las personas de estas edades. Cuando interpretan un papel pueden experimentar situaciones que no siempre conocen, permitiéndoles aprender de dicha representación. Todo esto se

ve favorecido con el uso de dinámicas de grupo, tales como juego de roles, «tormenta de ideas», etc. Es por ello que en las sesiones de nuestro trabajo se escogieron algunas técnicas de escenificación de situaciones que suelen ocurrir en la vida real, con consecuencias no deseables y que se pueden evitar con coherencia y reflexión.

Durante el desarrollo de la actividad, con el uso de dinámicas grupales se pretendía que los jóvenes eligiesen y tomasen una determinación o curso de acción a seguir en un momento de incertidumbre con consecuencias potencialmente nefastas, a partir de conocimientos básicos pero adecuados. Esto se debe en gran medida a que los conocimientos previos en materia de salud sexual entre el alumnado son escasos y están sesgados (como se indicó anteriormente), tanto por los recursos materiales disponibles como por la información adquirida, ya sea basada en la propia experiencia o por los modelos a seguir.

En consecuencia, la realización de dichas técnicas en nuestra actividad contribuiría a disminuir el déficit de conocimientos, integrándolos de una manera práctica, y permitiría asentarlos de una forma más eficiente, así como ayudaría a los y las adolescentes en la toma de decisiones sobre los aspectos relacionados con la vida afectivo-sexual. A pesar de las razones personales que pueden inducir a los jóvenes y las jóvenes a tomar decisiones en su vida sexual, es importante que conozcan el uso racional de los medios disponibles para prevenir problemas perfectamente evitables.

El soporte *on line* del proyecto ha sido presentado con el propósito de mantener una relación permanente con el alumnado. Este sistema de consulta a través de la red, tan usada por la juventud, favorece la promoción y prevención primaria de salud.

La aplicación *on line* suscitó bastante expectación y curiosidad, lo cual era de esperar en la era de la tecnología en la que estamos inmersos. Este último aspecto del proyecto ha sido presentado para su implementación como una prestación más. Ésta se ofertará en un futuro, en la cartera de servicios de nuestro Centro Hospitalario. A través de ella, los jóvenes y las jóvenes podrán realizar con total libertad cualquier tipo de consulta. Este hecho repercutiría en una mayor difusión de conocimientos adecuados y en una prevención de salud activa que evite situaciones no deseadas entre nuestros jóvenes.

7. CONCLUSIONES

A nuestro juicio, las estrategias sanitarias, en especial en relación con la sexualidad, deberían dirigirse a los y las adolescentes en un contexto dife-

rente al del centro hospitalario y de acuerdo a sus necesidades. La actividad realizada manifiesta que la aplicación de éstas en el contexto educativo es una opción más que viable.

La información sobre sexualidad debe centrarse en combatir algunas creencias erróneas o mitos, muy arraigados, y focalizar estas actuaciones no sólo en mejorar conocimientos y actitudes, sino en generar cambios de conducta. La enfermería como agente de salud está capacitada para realizar actividades relacionadas con la promoción de una conducta sexual saludable.

Los conocimientos adquiridos en las distintas fases prácticas del proyecto han sido satisfactorios, tanto desde el punto de vista socio-sanitario como del educativo. Ello era de esperar tal y como en otros estudios realizados en el ámbito, con lo que se espera mejorar las conductas sexuales en esos estratos de edad.

Este estudio posibilita la implementación de un servicio telemático, el cual permitirá una mayor accesibilidad de los y las adolescentes a una información veraz y adecuada, independientemente de las normas sociales por las que se rigen y los motivos personales por los que declinan consultar con profesionales sanitarios. El impacto de este servicio podrá ser evaluado en los y las adolescentes. Además aportará nuevos datos sobre los que trabajar para abordar esta formación en la ESO.

REFERENCIAS

Arráez-Aybar, L. A., Núñez-Cortés, J. M., Carabantes-Alarcón, D., Lozano-Fernández, R., Iglesias-Peinado, I. y Palacios-Alaiz, E. (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de Ciencias de la Salud en la Universidad Complutense: una experiencia positiva. *Educación Médica, 11*(3), pp. 169-177.

Bermúdez, M. P., Castro, A., Gude, F. y Buela-Casal, G. (2010). Relationship Power in the Couple and Sexual Double Standard as Predictors of the Risk of Sexually Transmitted Infections and HIV: Multicultural and Gender Differences. *Curr HIV Res, 8*(2), pp. 172-178.

Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M. L., Núñez-Mangana, A. N. y Rodríguez-Castro, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *IJCHP, 7*(3), pp. 739-751.

Fernández Castillo, R. y Fernández Gallegos, R. (2008). Educación para la salud, aprendizaje y cambio. *Metas Enfermería, 11*(7), pp. 58-61.

Gómez, M. P., Gómez, R., Peña, E. de la, López, M. J., Garrido, J. y Herrero, A. (2003). Calidad de las clases de educación sexual en la enseñanza secundaria. *Metas Enfermería, 6*(55), pp. 59-64.

González, C., Sánchez-Crespo, J. R. y González, A. (2009). Educación integral en sexualidad y anticoncepción para los/las jóvenes. *Enfermería Clínica, 19*(4), pp. 221-224.

Guerrero, M. D., Guerrero, M., García-Jiménez, E. y Moreno, A. (2008). *Conocimiento de los adolescentes sobre salud sexual en tres institutos de educación secundaria valencianos. Revista Pediatría y Atención Primaria, 10*(39), pp. 49-58.

Hsu, H. Y., Lien, Y. F., Lou, J. H., Chen, S. H. y Wang, R. H. (2010). Exploring the effect of sexual empowerment on sexual decision making in female adolescents. *J Nurs Res, 18*(1), pp. 44-52.

Ingram, J. y Salmon, D. (2010). Young people's use and views of a school-based sexual health drop-in service in areas of high deprivation. *Health Education Journal, 69*(3), pp. 227-235.

Irala, J. de, Urdiain, I. G. y López, C. (2008). Analysis of content about sexuality and human reproduction in school textbooks in Spain. *Public Health, 122*(10), pp. 1093-1103.

Jussara, M. (2007). La educación sexual en tiempos del VIH/ SIDA. *Enfermería Global, 6*(11), pp. 1-18.

Kang, M., Skinner, R. y Usherwood, T. (2010). Interventions for young people in Australia to reduce HIV and sexually transmissible infections: a systematic review. *Sexual Health, 7*(2), pp. 107-128.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rodríguez, F., Ramos, A. J. y Fernández, S. (2009). Infecciones de transmisión sexual. *Metas Enfermería, 12*(5), pp. 50-55.

Saura, S., Fernández, M. J., Vicens, L., Puigvert, N., Mascort, C. y García, J. (2010). Percepción del riesgo de contraer una enfermedad de transmisión sexual en población joven. *Atención Primaria, 42*(3), pp. 143-148.

Teva, I., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2009). Characteristics of Sexual Behavior in Spanish Adolescents. *Spanish Journal of Psychology, 12*(2), pp. 471-484.

Vilela, A. L. y Nakamura, E. (2009). Normas sociales de iniciación sexual entre adolescentes y relaciones de género. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 17*(1), pp. 94-100.

Profesionales de enfermería fomentando experiencias docentes innovadoras en el Grado de Enfermería: Sala de observación de órganos humanos

Nurse practitioners promoting innovative teaching experiences in Nursing Degree: Room to observe human organs

Jose Tomás Lorenzo Sánchez
Enfermero/a APES Hospital de Poniente, josetomas.lorenzo@ephpo.es
Manuel Vargas Fernández
Enfermero/a APES Hospital de Poniente, manuel.vargas@ephpo.es
Gador Barroso Doñas
Enfermero/a APES Hospital de Poniente, gador.barroso@ephpo.es

Resumen:

En el ámbito de las ciencias de la salud y especialmente en Enfermería, la formación práctica es un elemento imprescindible que contribuye a la reflexión y a conseguir una formación solida que facilite el desarrollo de una actividad profesional competente. El aprendizaje experiencial permite al estudiante a partir de una experiencia determinada, observar y reflexionar sobre esta, así como realizar algún tipo de abstracción integrando esas reflexiones en su mente que serán utilizadas como guías de acciones posteriores.

Una de las prácticas de más trayectoria en las titulaciones del ámbito de la salud es la realización de prácticas con órganos humanos y cuerpo cadáver en las salas de disección para el aprendizaje de anatomía humana (asignatura básica). Práctica muy común en la titulación de medicina, pero no tanto en los estudios de enfermería.

Uno de los retos de los docentes universitarios es proporcionar a los estudiantes herramientas para que logren de forma activa un aprendizaje solido que les permita el desarrollo de una actividad profesional competente. En las disciplinas del área de salud, el aprendizaje experiencial mediante la práctica reflexiva fomenta el aprendizaje significativo contribuyendo a conseguir esta meta.

Nosotros como enfermeros de atención especializada y tutores de alumnos en practicas, hemos diseñado junto a los profesores de universidad una actividad práctica

transversal de las asignaturas de Anatomía y Salud Publica en la que los estudiantes a través de la visualización de órganos humanos, aislados y en cadáver, en la sala de disección han podido trasladar el conocimiento a la práctica.

Los resultados han sido plenamente satisfactorios en el ámbito de los conocimientos y de la gestión de las emociones.

Palabras clave: aprendizaje significativo y enfermería, enfermería y experiencias innovadoras, órganos humanos, práctica reflexiva y enfermería, simulación.

Abstract:

In the field of health sciences and especially in nursing, practical training is an essential element contributing to reflection and get a solid education to facilitate the development of a competent professional activity. Experiential learning allows students from a particular experience, observe and reflect on it and make some kind of abstraction integrating these thoughts in your mind that will be used as guides for subsequent actions.

One of the practices with most importance in the degree programs in the field of health practices is the realization of human body organs and body in the dissecting rooms for learning human anatomy (basic subject). This practicies are common in the medical degree, but not in nursing studies.

One of the challenges of university teachers is to provide students with tools to achieve a solid learning processes that enable the development of a competent professional activity. In the area of health disciplines, experiential learning through reflective practice, promotes meaningful learning helping to achieve this goal.

We as nurses who work in the hospital and teachers of students during their care practices, have designed with university professors a compensatory practical activities of the subjects of Anatomy and Public Health, which the students through the visualization of human organs, and isolated cadaver in the dissecting room were able to transfer the knowledge into practice.

The results have been quite satisfactory in the field of knowledge and the management of emotions.

Key words: human organs, meaningful learning and nursing, nursing and innovative experiences, reflective practice and nursing, simulation.

1. INTRODUCCIÓN

Los planteamientos de la convergencia europea implican un cambio en las metodologías de aprendizaje buscando una mayor participación activa del

alumno. Uno de los problemas de la docencia universitaria es la dificultad para motivar al alumno (López Noguero, 2005), esta dificultad puede estar ocasionada por no fomentar el desarrollo practico del currículo o por la cantidad de contenido teórico en determinadas asignaturas. Una función del profesor, según señala Zabalza (2002) es ayudar a los alumnos a que aprendan lo que tratamos de ensenarles.

En el ámbito de las ciencias de la salud y especialmente en Enfermería, la formación práctica es un elemento imprescindible que contribuye a la reflexión y a conseguir una formación solida que facilite el desarrollo de una actividad profesional competente. El aprendizaje experiencial permite al estudiante a partir de una experiencia determinada, observar y reflexionar sobre esta, así como realizar algún tipo de abstracción integrando esas reflexiones en su mente que serán utilizadas como guías de acciones posteriores (Medina, 2002). Mediante la práctica reflexiva se produce un conocimiento relevante que contribuye a conseguir en los profesionales de enfermería un alto nivel de competencia.

Existe evidencia de los beneficios de la simulación clínica en la formación de profesionales de salud ya que se integran conocimientos, procedimientos y actitudes. La simulación clínica se debe planificar en el contenido curricular progresivamente desde las asignaturas básicas, para ir de los más simple a lo más complejo (Fornet, 2013). La simulación clínica es una metodología educativa necesaria en las titulaciones de salud que permite incrementar el conocimiento y la adquisición de destrezas. En Enfermería, Patricia Benner describe un modelo de adquisición de destrezas a lo largo del tiempo y de forma paulatina, desde un nivel de novato a experto, junto con el desarrollo del pensamiento critico (Kyle & Murray, 2010).

Durante las prácticas de enfermería el alumno interactúa con la realidad y puede construir nuevos conocimientos y dar significado a esos conocimientos (aprendizaje practico y significativo). Las prácticas de enfermería pueden ser de laboratorio o prácticas clínicas. Las realizadas en laboratorio necesitan de espacios apropiados en los que recrear escenarios educativos con alta dosis de realidad, estos micro espacios o zonas de enseñanza consolidan el aprendizaje significativo. La planificación adecuada de estas prácticas, teniendo en cuenta la adecuación al contenido de las asignaturas y el numero de alumnos asignados por micro espacio, así como las actividades a desarrollar en el, son factores que determinaran la consecución de los objetivos de estas actividades (Osuna-Torres & González-Rendón, 2010), desarrollando una formación significativa y reflexiva en el estudiante.

Una de las prácticas de más trayectoria en las titulaciones del ámbito de la salud es la realización de prácticas con órganos humanos y cuerpo cadáver en las salas de disección para el aprendizaje de anatomía humana (asignatura básica). Práctica muy común en la titulación de medicina, pero no tanto en los estudios de enfermería.

El origen histórico de la disección del cuerpo humano para el conocimiento de la anatomía se remonta a las sociedades más antiguas, aunque es en el siglo XIX cuando alcanza plena sistematización y vigencia. Las autopsias se realizaban para conocer el cuerpo humano sano y enfermo. Es en el siglo XVII, tras el renacimiento, cuando se estudia no solo la morfología del cuerpo sino también su función, surge entonces la mentalidad anatomofisiológica. Durante el siglo XVIII en España diversas Academias y Sociedades científicas desarrollaron una intensa actividad en este sentido (Nogales, 2004).

Diversos estudios avalan la importancia para los alumnos de la disección del cuerpo humano como herramienta docente en el aprendizaje de anatomía (Babinski, 2003). También la utilización de las nuevas tecnologías es un complemento y un medio de apoyo (Inzunza, 2003).

Tener la posibilidad de hacer prácticas con órganos humanos y cadáver estimula el aprendizaje y motiva a los estudiantes a adquirir conocimientos de la estructura y función del cuerpo humano, ya que les proporciona una visión diferente acercándolos a la realidad (Collipal & Silva, 2011).

Nuestro trabajo como profesionales de enfermería de atención hospitalaria que tutorizamos las practicas de los alumnos en APES Hospital de Poniente, junto con los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Almería, presenta la implementación de una actividad transversal e innovadora en la titulación de Enfermería de la Universidad de Almería: hacer prácticas con órganos humanos aislados y en cadáver. Pretendemos crear un contexto de trabajo común, significativo, activo y reflexivo para mejorar el aprendizaje de dos asignaturas de primer curso: Anatomía Humana y Salud Publica.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia ha consistido en la realización de una actividad práctica en la que los estudiantes han podido visualizar órganos humanos aislados y en cadáver en la sala de disección de la Universidad de Almería.

Nos hemos coordinado con los profesores de las asignaturas de Anatomía y Salud Publica para ofrecer a los alumnos la posibilidad de integrar los

conocimientos adquiridos en las prácticas hospitalarias y en ambas disciplinas y reflexionar sobre ellos durante la realización de la actividad. Posteriormente hemos recogido la opinión de los alumnos mediantes encuestas de valoración, analizando aspectos académicos y explorando sus emociones al enfrentarse, muchos de ellos por primera vez, a la realidad de los órganos humanos y de un cuerpo cadáver.

2.1. Descripción de la actividad

La práctica de observación de órganos humanos se realizó dividiendo a la clase en grupos pequeños de 5 personas. Mientras un grupo accedía a la sala de disección, el resto de grupos permanecía en el laboratorio de anatomía realizando unas tareas con modelos anatómicos y de forma virtual relacionadas con la actividad que se les había colgado en el campus virtual de ambas asignaturas.

En la sala de disección se disponía de varios ejemplares de corazón con grandes vasos y encéfalos como órganos aislados. En el cadáver se trabajó principalmente la cavidad torácica y la cavidad craneal. En todo momento se respetaron las medidas de seguridad exigidas en la sala de disección y en la manipulación de órganos humanos. No solo pudieron visualizar las estructuras anatómicas sino relacionar los cambios que en determinados órganos del cuerpo se producen como consecuencia del envejecimiento y las alteraciones provocadas por determinados estilos de vida no saludables como el tabaquismo. De esta forma se integran los contenidos curriculares de Anatomía con las alteraciones de la salud estudiadas en Salud Publica, provocando en ellos una reflexión acerca de la importancia de mantener hábitos de vida saludables y, como futuros enfermeros, fomentarlos en la población.

2.1.1. *Competencias y objetivos de aprendizaje*

TRANSVERSALES

- Conocimientos generales básicos.
- Capacidad crítica y autocritica: el alumno desarrolla el pensamiento lógico, crítico y reflexivo.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Mostrar trato respetuoso con el cuerpo cadáver y órganos humanos.

ESPECÍFICAS

- Conocer e identificar la estructura y función del cuerpo humano.
- Identificar y analizar la influencia de factores internos y externos en el nivel de salud de individuos y grupos.
- Fomentar estilos de vida saludables y el autocuidado, apoyando el mantenimiento de conductas preventivas y terapéuticas.
- Proteger la salud y bienestar de las personas o grupos atendidos, garantizando su seguridad.

3. RESULTADOS

El anuncio de la actividad suscitó mucho interés entre los alumnos. La actitud de todos los grupos dentro de la sala de disección fue en todo momento extremadamente respetuosa hacia los órganos y el cuerpo cadáver, así como hacia las medidas de seguridad exigidas.

El análisis de las encuestas de valoración confirma nuestra impresión positiva inicial valorando la actividad como muy satisfactoria/excelente el 94% de los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Grado de satisfacción global

GRADO SATISFACCIÓN CON ACTIVIDAD		
SATISFECHO	MUY SATISFECHO	ACTIVIDAD EXCELENTE
3 (6%)	17 (6%)	33 (62%)

En las cuestiones académicas las opiniones más destacadas son:

- El 96,23% de los estudiantes consideran que la actividad aumenta sus conocimientos de Anatomía mucho/muchísimo.
- La práctica totalidad identifican estructuras internas de los órganos observados mucho (69,81%) o muchísimo (24,53%).
- Mayoritariamente (84,31%) relacionan las características de los órganos con los estilos de vida y el autocuidado en grado mucho/muchísimo.
- La actividad hace reflexionar sobre conductas preventivas mucho/muchísimo al 84,61% de los estudiantes.

Respecto a las emociones percibidas por los alumnos el 88% considera que la observación de órganos humanos les ha resultado poco o nada desagradable (Tabla 2).

Tabla 2. La actividad ha resultado desagradable

EMOCIONES PERCIBIDAS POR LOS ALUMNOS			
NADA	POCO	MUCHO	MUCHÍSIMO
55%	33%	8%	4%

Todos consideran que es ético el uso de órganos humanos para el aprendizaje (Tabla 3).

Tabla 3. Ético uso de órganos humanos

ÉTICO USO DE ÓRGANOS HUMANOS	
MUCHO	MUCHÍSIMO
42%	58%

3.1. Elementos Emergentes

MOTIVACIÓN: recibimos felicitaciones por parte del personal técnico de la sala de disección por el comportamiento y la actitud participativa de los estudiantes. Este aspecto fue comentado posteriormente con ellos. Los alumnos nos manifestaron su interés por realizar durante más días prácticas en la sala de disección.

GESTIÓN EMOCIONAL: una de las alumnas mostró cierto temor y preocupación por la impresión que pudiera causarle visualizar el cuerpo humano cadáver, llegando incluso a dudar sobre si entrar o no en la sala de disección, decisión que podía tomar libremente. Los profesores estuvimos pendientes de ella explorando sus temores para reconducir sus miedos. Finalmente, pudo realizar la actividad completa con éxito gracias también a la colaboración del personal técnico de la sala de disección.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos con esta actividad corroboran las afirmaciones de Medina (2002) acerca de que el aprendizaje experiencial mediante la práctica reflexiva favorece un conocimiento relevante que contribuye a conseguir un alto nivel de competencia. Igualmente ponen de manifiesto la evidencia de los beneficios de la simulación clínica para la integración de los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarias para el desarrollo profesional. (Fornet 2013).

La práctica reflexiva se considera fundamental para dar significado a los conocimientos logrando de forma activa un aprendizaje significativo.

En los profesionales de la salud las consideraciones éticas y el respeto al ser humano deben estar siempre presentes en sus actuaciones. Este aspecto ha de ser abordado en la universidad desde el inicio, incluso antes de entrar en contacto con pacientes, para que sea un solido pilar durante todo el desarrollo profesional.

5. CONCLUSIONES

- La integración de la observación de órganos humanos y el uso de nuevas tecnologías son herramientas docentes que estimulan el aprendizaje y motivan a los estudiantes.
- La actividad de observación de órganos humanos realizada en el grado de Enfermería ha sido percibida como muy beneficiosa por los estudiantes para su aprendizaje, contribuyendo a interrelacionar los conocimientos de las asignaturas de Anatomía y Salud Publica.
- Con esta actividad se potencia el aprendizaje en valores en nuestros alumnos, al reflexionar sobre la ética y el respeto al cuerpo humano.
- La visualización directa del cuerpo humano genera emociones en los alumnos, potenciando el autoconocimiento y autocontrol de las mismas.

REFERENCIAS

Babinski, M., Sgrott, E., Luz, H., Brasil, F., Chagas, M., y Abidu-Figueiredo, M. (2003). *La relación de los estudiantes con el cadáver en el estudio practico de anatomía: La reacción e influencia en el aprendizaje.* International Journal of Morphology, 21(2), 137-142.

Collipal Larre, E. y Silva Mella, H. (2011). *Estudio de la anatomía en cadáver y modelos anatómicos: Impresión de los estudiantes.* International Journal of Morphology, 29(4), 1181-1185.

Inzunza, O., D'Acuña, E. y Bravo, H. (2003). *Evaluación práctica de anatomía. Rendimiento de los alumnos de primer año de medicina ante distintas formas de preguntar.* International Journal of Morphology, 21(2), 131-136.

Kyle, R. y Murray, W. B. (2010). *Clinical simulation*. Academic Press. Elsevier.

Medina Moya, J. L. (2002). *Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva.* Revista de Enfermería de Albacete, 15.

Nogales Espert, A. (2005). *Aproximación a la historia de las autopsias: IV. S. XVII barroco. S. XVIII ilustración. S. XIX romanticismo.* Revista Electrónica De La Autopsia, 2(1), 26-41.

Noguero, F. L. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.* Madrid: Narcea Ediciones.

Osuna-Torres, B. H. y González-Rendón, C. (2010). *La enseñanza práctica de enfermería y el micro espacio.* Revista De Enfermería Del Instituto Mexicano Del Seguro Social, 18(3), 123-127.

Zabalza, M. A. y Beraza, M. Á. Z. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea Ediciones.

La enfermera escolar

School nurse

Minerva Hernández Sánchez
Hospital Universitario de Móstoles (Madrid), minerhs79@gmail.com
Patricia Pastor Muñoz
Hospital Jules Bordet (Bruselas), p.pastor2010@gmail.com

Resumen:

La enfermería en España se asocia a hospitales y centros de salud, sin tener en cuenta por un lado la función educadora de la enfermera y por otro lado las necesidades que la población escolar tiene. La enfermera de Atención Primaria acude de manera ocasional a colegios e institutos, sin estar enmarcada dentro de un plan de formación y sin partir de las necesidades de la comunidad escolar. Es necesaria la figura de la enfermera como orientadora en los centros públicos, con la finalidad de promover estilos y hábitos de vida saludables que sean perdurables en el tiempo, y fomentar una cultura de prevención y de promoción para la salud entre los escolares españoles, así como para la asistencia sanitaria. La enfermería contribuye a mejorar la calidad de vida de la población vulnerable y ejerce una triple perspectiva: promoción de la salud, prevención de la enfermedad y problemas de salud, además de ser el agente mediador entre la familia, la escuela y la salud. La presente comunicación constituye una revisión bibliográfica detallando las funciones que la enfermería tendría en los centros públicos de educación y las necesidades, tanto asistenciales como de educación para la salud que el escolar tiene.

Palabras clave: asistencial, educación infantil, enfermería, salud.

Abstract:

Nursing in Spain is associated with hospitals and health centers, regardless of one hand the role of the nurse educator and secondly the needs that the school population has got. In community nursing, is occasionally go to schools and colleges, without being framed within a training plan and not from the needs of the school community. Figure is required as a guiding nurse in public schools, in order to promote styles and healthy lifestyles that are enduring in time, and promote a culture of prevention and

health promotion among Spanish school, and to healthcare. Exercise care nurse triple perspective, health promotion, disease prevention and health problems, as well as being the mediating agent between family, school and health, helps to improve the quality of life of vulnerable people. This communication is a literature review detailing the roles that nursing would have on public education centers and the needs of both health care and health education that the school has got.

Key words: child education, health, healthcare, nursing.

1. INTRODUCCIÓN

En Estados Unidos la enfermera es un referente en el ámbito escolar y recibe consultas de estudiantes, padres, profesionales docentes u otros miembros de la comunidad a través de la escuela o del Departamento de Salud, y en su actividad, tanto promotora preventiva como clínica y asistencial, es de suma importancia la utilización de los diferentes documentos de registro e información que le permiten mantener una constante comunicación con padres, maestros y otros agentes educativos y comunitarios (Candela, Malpica y Mora, 2006).

En España debería de estar la enfermera integrada en la escuela, pues garantizaría la planificación, puesta en marcha, supervisión y evaluación de los programas de salud escolar (Ortiz y otros, 2009).

Candela y otros (2006) señalan que puede que nos encontremos en un momento crucial para ampliar nuestro desempeño profesional, instaurando la figura del profesional de enfermería en los centros escolares españoles, como ya ocurre en países del entorno europeo como Francia, Suiza, Inglaterra y de otros países como Estados Unidos, como ya hemos hecho referencia anteriormente, pero hay que luchar por lograr este espacio.

En España nos enfrentamos, dentro de la comunidad escolar, a nuevos problemas de salud difíciles de abordar sin la ayuda de profesionales de la salud. Tenemos que tener en cuenta que los niños representan el futuro, y su crecimiento y desarrollo saludable deben ser una de las máximas prioridades para todas las sociedades (OMS, 2012).

¿Por qué tiene que ser la enfermería la que se encargue de la Educación para la Salud Escolar? La Educación para la Salud, como apuntan Candela y otros (2006), es una herramienta que requiere un profundo conocimiento de varias disciplinas:

- Ciencias de la Salud.

- Ciencias de la Conducta y Ciencias Sociales.
- Ciencias de la Educación.
- Ciencias de la Comunicación.

Parte de su complejidad radica en la dificultad de encontrar un profesional con formación en cada una de estas áreas, y es aquí donde el profesional de enfermería ejerce su liderazgo (Ortiz y otros, 2009). Los profesionales de enfermería, debido a su formación holística en materia de salud, pueden proporcionar una perspectiva de las necesidades de cuidados de los niños con condiciones especiales de salud, convirtiéndose en los profesionales idóneos para desarrollar la promoción de la salud de los niños enfermos, de sus padres y en general de toda la comunidad escolar, al tiempo que garantizan la asistencia inmediata, el seguimiento y el cuidado de escolares con enfermedades crónicas (Díez y otros, 2001; Ortiz y otros, 2009). Los niños y niñas con enfermedades y discapacidades crónicas deben ser integrados y atendidos en sus necesidades de salud, por lo que requieren una serie de cuidados y atenciones en la escuela, lugar donde pasan la mayor parte del día.

¿Y por qué no es impartida la EpS por profesores de los centros escolares? Según revela el estudio de Candela y otros (2006), cuando la Ley Orgánica Calidad en la Enseñanza (LOCE) se implantó, en la cual los profesionales de la salud tenían que formar a los docentes de los centros escolares en materias de salud, se pudieron observar algunos problemas. Por un lado, los centros de salud se habían centrado en la carga comunitaria, en el tratamiento de patologías crónicas y a su vez los profesionales no conocían ni tenían conocimientos en enfermería comunitaria. Y, por otro lado, los profesionales de la educación tenían unas agendas de trabajo muy apretadas y no encontraban tiempo para implantar dichos programas. Los profesores se encontraron desprotegidos en cuanto a conocimientos sobre temas de salud y creen que no es función suya. Además no tenían obligación de hacer EpS, quedando al amparo de la motivación e interés del docente.

El objetivo de esta comunicación es hacer ver a los profesionales de la educación la importancia de la figura de la enfermería en el ámbito educativo, así como las necesidades de la población infantil de que se implante esta figura en la escuela.

2. FUNCIONES DE LA ENFERMERÍA ESCOLAR (EE)

Las funciones que la enfermería ejerce en la escuela e institutos son los cuidados de enfermería, la promoción de la salud, la prevención de la enfer-

medad y la coordinación con instituciones de AP y otras instituciones del medio social más próximo para la derivación de situaciones particulares (Mosby, 2004).

La National Association of School Nurses (NASN) define la enfermería escolar como: una práctica especializada de la enfermería profesional que busca el bienestar, el éxito académico y el logro en toda la vida de los alumnos. A tal efecto, las EE facilitan respuestas positivas a los estudiantes para su desarrollo de forma normal; promueven la salud y la seguridad; intervienen en los problemas de salud reales y potenciales; proporcionan servicios para el manejo de enfermedades, y participan y colaboran activamente con otros profesionales para construir las capacidades del alumno y su familia para la adaptación, la autogestión, la autodefensa y el aprendizaje (American Academy of Pediatrics, 2008).

El Real Decreto 1231/2001 de Ordenación de la actividad profesional de enfermería, en su Artículo 52 dice que se considerará que el ejercicio de la profesión de enfermería abarca, a título enunciativo, el desarrollo de funciones asistenciales, investigadoras, de gestión y de docencia. Por ello, las actuaciones y tareas de la EE se pueden establecer, como hacen Ortiz y otros (2009) en el documento elaborado por una comisión de expertos de la Sociedad Científica Española de Enfermería Escolar (SCEEE), sobre el perfil profesional de la EE de acuerdo con las cuatro funciones reconocidas de la enfermería profesional (asistencial, docente, investigadora y de gestión).

2.1. Función asistencial

Las funciones que la enfermería tendría en el ámbito escolar podrían ser las que indica Martinez (2014) en su estudio:

- Identificar y valorar las necesidades de salud y los cuidados que requieren los individuos, considerando los aspectos biológicos y psicosociales.
- Realizar la actividad asistencial en función de las necesidades de cuidados detectadas según protocolos de actuación por las autoridades competentes.
- Crear un espacio de consulta en el cual puedan acudir padres, profesores y alumnos, para resolver todas sus dudas con respecto a la salud escolar.

- Actuación asistencial ante los accidentes que puedan ocurrir o cualquier circunstancia que se presente.
- Actuar ante emergencias o incidencias que surjan durante el horario escolar.
- Administrar los tratamientos y medicaciones prescritos por profesionales médicos, a los escolares que lo requieran, previa autorización por escrito.
- Control y seguimiento del alumnado con enfermedades crónicas en colaboración con las familias, facultativos y demás miembros del equipo de salud.
- Prestar atención y cuidados de salud integrales al alumno/a, y resto de comunidad escolar formada por padres/madres y docentes y personal no docente, en el desarrollo del ejercicio autónomo de su profesión.
- Prevenir y detectar de forma precoz los principales problemas de salud más prevalentes en la edad escolar. Dentro de este ámbito la enfermera colaborará estrechamente con la dirección y gabinete psicopedagógico del centro en los casos en los que se detecten problemas de salud emocionales y/o psicológicos.
- Supervisar el equilibrio de la alimentación ofrecida por el comedor escolar participando en la comisión de comedor, para la evaluación mensual de los menús y adecuación de éstos a los alumnos/as con necesidades alimentarias especiales.
- Asesorar como especialista en el marco sanitario a toda la comunidad escolar en la consulta de enfermería.
- Crear una historia individualizada de los escolares y un diario de consultas. Derivar al alumno/a al centro sanitario cuando se considere necesario con previo aviso a los padres o tutores del alumno/a.
- Diseñar, implementar y evaluar los protocolos específicos y guías de acción para la práctica de la enfermería en el ámbito escolar.
- Participar activamente en el equipo interdisciplinar que conforma la comunidad educativa, aportando la visión de experto en el área que le compete.

2.2. Función docente

Con respecto a las funciones educativas destacamos las que nos han parecido de más relevancia (Martínez, 2014):

- Educar y formar a padres, madres, alumnos y profesores así como al resto de profesionales y trabajadores que forman la comunidad educativa.

- Adaptar el Programa de Educación para la Salud a las necesidades detectadas.
- Impartir las sesiones que conforman el Programa de Educación para la Salud en la escuela.
- Colaboración con el Centro de Atención Primaria de Salud en las diferentes campañas de prevención y promoción de la salud.
- Promover la salud y la adquisición de hábitos saludables y habilidades que favorezcan las conductas saludables a través de los programas de EpS dirigidos a toda la comunidad escolar.
- Formación:
  - A madres, padres y asociaciones de madres/padres de alumnos (AMPAS) sobre los problemas frecuentes en el centro educativo (enfermedades transmisibles, prevención de accidentes, enfermedades crónicas, etc.), cómo prevenirlos y, en general, fomentar unos hábitos saludables desde el ámbito familiar participando en la escuela de padres.
  - A los alumnos que padecen enfermedades crónicas y al resto de la comunidad educativa sobre el auto-cuidado.
- Realizar recomendaciones dirigidas a madres/padres, personal docente y no docente sobre los procesos patológicos más comunes en la infancia y cómo prevenirlos.
- Explicar el proceso de la enfermedad, beneficios y ventajas de algunas pruebas diagnósticas, buen uso del sistema sanitario, etc.

2.2.1. *Educación para la Salud (EpS)*

La educación en salud es uno de los principales objetivos de la educación sanitaria. El fomento de la salud de la colectividad, llegando al logro de la realización de todas las posibilidades físicas, mentales y sociales de los individuos y de los grupos, sólo puede conseguirse mediante la acción educativa. Además, para muchas de las enfermedades prevalentes en la actualidad, en los países desarrollados (enfermedades cardiovasculares, cáncer, accidentes, cirrosis, etc.), la educación sanitaria es la principal acción de su prevención primaria, ya que están condicionadas principalmente por factores conductuales. Por todo ello, es muy importante que la EpS llegue a toda la colectividad. Para su desarrollo operativo, se suelen distinguir tres ámbitos principales de actuación, entre los que se encuentran la escuela. En la escuela se actúa sobre individuos en fase de formación física, mental y social, que toda-

vía no han adquirido hábitos insanos y que poseen gran capacidad de aprendizaje de conocimientos y asimilación de hábitos, lo que hace de la misma el lugar ideal para la educación en salud, de la misma forma que lo es para la educación general (Salleras, 1985).

La EpS tiene que observarse desde dos perspectivas: desde el enfoque de prevención, que se centra en desarrollar actitudes y conductas para que no aparezca la enfermedad, y desde la perspectiva de promoción de la salud, capacitando a la población para que adopte estilos de vida saludables y perdurables en el tiempo. Convertimos con facilidad a la EpS en una serie de contenidos informativos para prevenir y luchar contra la enfermedad, en lugar de presentar su visión positiva de mejora de nuestra calidad de vida (Candela y otros, 2006).

2.3. Función investigadora

Consiste en abordar con rigor metodológico el estudio de la realidad con el fin de ampliar y profundizar en el conocimiento enfermero y evaluar la práctica y sus efectos.

2.4. Función gestora

A través de la misma se desarrolla la planificación, organización, dirección y control de todas las actuaciones y recursos.

Por todas estas funciones, los profesionales de enfermería realizarían actividades de fomento y mantenimiento de la salud, curación y rehabilitación de los alumnos, llevando a cabo las cuatro funciones principales interrelacionadas entre sí.

3. PROBLEMAS DE SALUD QUE AFECTAN AL COLECTIVO INFANTIL

Centrándonos en los problemas de salud que afectan al colectivo infantil en esta última década, Díaz y otros (2004) indican los siguientes problemas:

- Deterioro de la calidad del ambiente: aumento de la incidencia de asma, cáncer y diferentes trastornos del desarrollo neurológico asociados con la contaminación ambiental.

- Problemas de salud infantil y adolescente de origen social: situaciones de abandono, absentismo, fracaso escolar, desnutrición, malos tratos, abusos sexuales, violencia infanto-juvenil, etc.
- Salud mental: más del 20 % de los niños presentan algún tipo de trastorno. Se considera que los problemas de salud mental en niños y adolescentes aumentarán, como la anorexia y bulimia.
- Incremento de patologías derivadas de cambios en los hábitos alimentarios, como la hipocolesterolemia, en niños y adolescentes.
- Obesidad: aumento del sobrepeso; el 14 % de los menores de 18 años padecen obesidad.
- Estilos de vida, entendidos no sólo como conductas individuales, sino como formas de vivir determinadas por el entorno familiar y social, relacionado sobre todo con las actividades en el tiempo de ocio y fundamentalmente con la práctica o no de ejercicio físico o de actividades sedentarias y que inducen el aislamiento familiar y social (televisión, videojuegos, chats, etc.).
- Influencia en la salud infantil por cambios sociales que afectan a la demografía, inmigración, familia, etc.

El desarrollo social actual exige plantear estrategias de salud que hagan hincapié en la calidad de vida relacionada con la salud y en la equidad en referencia a grupos determinados, tanto de género como de clase social o de origen étnico. Las respuestas a los problemas de salud en la infancia requieren para su adecuada atención la intervención desde las políticas de promoción de salud, las cuales deben abordar los aspectos que influyen en la salud y el bienestar de la infancia; y se debe tener en cuenta el potencial impacto en el desarrollo saludable. Para ello hay que realizar actividades de promoción de salud en la escuela (Díaz y otros, 2004).

3.1. Educación especial

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (Ley Orgánica 2/2003, de 3 de mayo, de Educación).

La educación especial es un proceso integral flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones, que en su aplicación individualizada,

comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requiere para la superación de las deficiencias e inadaptaciones y que están encaminadas a conseguir la integración social.

Su finalidad es incorporar a todas estas personas a la vida social por medio de un tratamiento educativo adecuado a sus necesidades, que les permita tener un trabajo en la sociedad y sentirse útiles.

Este tipo de educación está destinada a personas cuyo desarrollo sensorial, del lenguaje, de aprendizaje, etc., dificultan su independencia económica, social y de integración educativa. El principal objetivo de la educación especial se define en posibilitar, en su totalidad, el desarrollo intelectual tanto escolar como social de estos niños.

Uno de los diez objetivos generales que tiene la educación especial, en el cual la enfermería tendría una participación activa, es que el alumno logre la adquisición y utilización funcional de hábitos de comportamiento, higiene y trabajo personal, necesarios para su independencia, cuidado y autonomía (Gisbert y otros, 1997).

Un alumno presenta NEE cuando tiene dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesita para compensar esas dificultades unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos (CNREE, 1992).

En España, hace más de tres décadas que la enfermería comenzó a llegar a los centros específicos de educación especial y posteriormente a los centros de integración, los cuales son colegios ordinarios que escolarizan alumnos con NEE.

Centrándonos en la enfermera, debe de visualizar de forma holística la salud de niños con capacidades diferentes, que además de tener una patología de base que les confiere características y necesidades especiales, determina mencionar y cuidar el entorno en el que están inmersos.

4. CONCLUSIONES

Concluimos que la figura de enfermería aumentaría la calidad de vida de la población y por tanto sería necesaria, ya que es un referente en materia de salud para los alumnos.

Se lograría también el aumento de los conocimientos y la información en materia de salud para que los jóvenes puedan decidir libremente sobre ella,

con una base sólida. Asimismo, también se conseguiría educar a los escolares para que puedan defenderse de los riesgos con los que ineludiblemente se van a enfrentar en el futuro.

REFERENCIAS

AA.VV. (2004). *Diccionario Mosby Pocket de Medicina, Enfermería y Ciencias de la Salud* (4ª edición). Madrid: Elsevier España.

AAP (2008). The role of the school nurse in providing school health services. *Pediatrics, 121*, pp. 1052-1056.

Candela, F. F., Malpica, D. M. R. y Mora, A. L. V. (2006). Salud escolar, ¿por qué el profesional de enfermería en las escuelas españolas?. *Revista hacia la Promoción de la Salud*, *11*, pp. 21-28.

CNREE (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díez-Fernández, T., Gómez, J. A., Casas, F. y Francisco, C. (2001). ¿En qué medida es la enfermería escolar una necesidad sentida por los padres de los niños escolarizados en enseñanza primaria? *Enfermería Clínica*. *11*(2), pp. 34-41.

Díaz, J. A., Vall, O. y Ruiz, M. A. (2004). *Informe técnico sobre problemas de salud y sociales de la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Gisbert, J. (1997). *Educación Especial*. Bogotá: Editorial Cincel.

Martínez, I. (2014). *Necesidad sentida por profesionales de la educación de la figura del Enfermero Escolar en centros educativos de Integración* (tesis doctoral). Universidad de Almería.

Ortiz, M., Ávila, J. A., Fernández, F., García-Caro, Y., Medina, J. L. y Juárez, F. (2009). *Perfil profesional de la enfermera escolar*. II Congreso Nacional de Enfermería y Salud Escolar. Valencia.

Salleras L. l. (1985). *Educación Sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones.* Madrid: Díaz de Santos.

BLOQUE 4:
Innovación docentes en Artes y Humanidades

Análisis de una experiencia de innovación docente: bondades de un proyecto basado en la música

Analysis of an innovative teaching experience: benefits of a project based on music

Mercedes Llorent Vaquero
Universidad de Sevilla, mllorent@us.es

Resumen:

En las sociedades actuales se exige la formación de personas competentes tanto para el desarrollo de su práctica profesional como para su óptima socialización. Partiendo de dichas pretensiones observamos cómo el sistema educativo actual no prioriza la adquisición de las herramientas necesarias para alcanzar las mismas, relegando la educación en valores a un segundo plano. Así pues, nuestro estudio pretende resaltar las bondades que ofrece un proyecto de innovación basado en la educación en valores a través de la música denominado «*Crecer cantando, crecer soñando*». En este sentido nos hemos basado en una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo para analizar los beneficios que aporta la práctica innovadora así como los valores que fomenta. Los instrumentos utilizados en la recogida de datos fueron cuestionarios aplicados a los alumnos participantes en el proyecto. Como conclusiones generales, podemos afirmar que los beneficios más destacados del proyecto son los relacionados con el trabajo en grupo y el compromiso, seguidos del aumento de amistades en el centro educativo, una mayor autoestima y la mejora personal. Por otro lado, el proyecto de innovación fomenta en mayor medida los valores de participación, solidaridad, compromiso, valorar la labor de los demás y el trabajo en equipo.

Palabras clave: educación en valores, innovación docente, música, proyecto coral, trabajo en equipo.

Abstract:

Modern societies demand the training of competent personnel for both the development of professional practice and optimal socialization. Given these claims, we notice how

the current education system does not prioritize the acquisition of the necessary tools to reach them, relegating values education background. Thus, our study aims to highlight the benefits offered by an innovative project based on values education through music, called «*Crecer cantando, crecer soñando*». For this, we have used a quantitative methodology with a descriptive design to study the benefits of innovative practice and the values it promotes. The instruments used in data collection were questionnaires administered to students participating in the project. As a general conclusion, we can state that the most important benefits of the project are related to teamwork and commitment, followed by the increase of friends at school, higher self-esteem and self-improvement. On the other hand, the innovation project further promotes the values of participation, solidarity, commitment, value the work of others and teamwork.

Key words: choral project, music, teaching innovation, teamwork, values education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad exige la formación de personas competentes tanto para el desarrollo de su práctica profesional como para su óptima socialización. Partiendo de dichas pretensiones observamos cómo el sistema educativo actual no contempla la adquisición de las herramientas necesarias para alcanzar las mismas. Hoy en día, la educación se basa en la acumulación de conocimientos de carácter teórico-científico, sin albergar un espacio donde posibilitar el trabajo de las habilidades socioemocionales, las cuales son indispensables para nuestro desarrollo personal y social. Dentro de la educación socioemocional encontramos la educación en valores, puesto que, de acuerdo con Conejo (2012), los mismos nos facilitan «encontrar sentido a lo que hacemos, responsabilizarnos por nuestras acciones, tomar decisiones con serenidad y de acuerdo a lo que pensamos, resolver problemas personales y definir con claridad los objetivos planteados» (p. 265). En este sentido, nuestro estudio pretende describir un proyecto de innovación docente basado en la educación en valores a través de la música, «*Crecer cantando, crecer soñando*».

2. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Uno de los aspectos fundamentales a conservar y perfeccionar en cualquier centro educativo es la convivencia escolar, en la cual la inclusión así como la equidad juegan un papel determinante. En línea con Caballero

(2010) podemos afirmar que «la convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas» (p. 157), es decir, se trata de un factor clave en la integración del individuo en la sociedad. En este sentido se realizan prácticas sobre educación en valores con el objetivo de fomentar un clima favorable en el centro, así como contribuir a la mejora de la personalidad del alumnado. Estas afirmaciones acerca de la convivencia escolar son extrapolables a otros ámbitos de la vida, como el familiar o el laborar. Por tanto, la educación en valores se ensalza como herramienta educativa clave para el desarrollo social, laboral y personal de los individuos.

2.1. El valor de la música en la educación en valores

La relación entre educación y valores se puede abarcar desde diferentes áreas dentro del ámbito escolar. No obstante, nosotros nos centraremos en el área de la educación musical como propulsora de valores. Existen diversos autores que exponen las distintas ventajas ofrecidas por la música en relación al trabajo en valores. De este modo, encontramos a Conejo (2012), que identifica los beneficios de la educación musical al propiciar el desarrollo del sentido de la justicia y la libertad.

En esta línea, siguiendo a Peñalver (2010), podemos exponer otra de las clasificaciones de las aportaciones de la educación musical a la educación en valores, siendo beneficiosa para: el fomento de la autoafirmación y de la capacidad de comunicación; el desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás; el refuerzo del sentimiento grupal y de comunidad; el desarrollo de las capacidades de toma de decisiones; el refuerzo de la capacidad de análisis, síntesis e inducción; la educación multicultural; el desarrollo de conductas sociales; la valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación; así como el reconocer la musicalidad presente en diversos elementos de la naturaleza.

Por tanto, podemos afirmar, basándonos en las aportaciones y los beneficios antes mencionados, que la educación musical es un medio viable para el trabajo de los valores en el contexto educativo.

2.2. La educación en valores y el modelo actual de educación

A modo de encuadre, vamos a analizar la visión de la educación en valores en la sociedad actual. Como observa Parra (2003), en nuestra década «la educación en valores se ha convertido en el problema estratégico número uno

de la educación» (p. 72), y es por ello que se han organizado diferentes debates en torno a la temática.

La asimilación y adquisición de unos valores específicos se realiza, como observa Arufe (2011), «a medida que vamos creciendo y desarrollándonos integralmente, en cada una de las cuatros esferas o dominios que componen el desarrollo humano: social, afectivo, cognoscitivo y psicomotor» (p. 36). Por tanto, la escuela no es el único lugar en el que se educa en valores, aún más, siguiendo a Touriñan (2005), podemos afirmar que familia, escuela y sociedad deben compartir actualmente la responsabilidad social de la educación en valores. Sin embargo, en línea de Martínez, Esteban y Buxarrais (2011), pensamos que ahora es esencial que en los centros educativos se creen espacios para el trabajo de los valores, puesto que los niños y jóvenes pasan gran cantidad de horas en los mismos, es decir, se trata de una institución en la que se puede aprender el respeto tanto a los demás como a uno mismo, considerando unos determinados valores y denunciando la falta de otros así como estableciendo relaciones de cooperación y solidarias.

El análisis realizado demuestra la necesidad de la educación en valores en la actualidad. En este sentido, la sociedad reclama un espacio educativo donde trabajar los valores con la finalidad de inundar el vacío que surge en la crisis de valores en la que nos hallamos sumergidos, en la cual nadie parece asumir el papel de educador en valores y las diversas fuentes de información contradicen en numerosas ocasiones los valores que deben prevalecer en nuestra sociedad.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio presentado se centra en identificar los beneficios del proyecto de innovación «*Crecer cantando, crecer soñando*», así como los valores que se fomentan a través del mismo. La iniciativa propuesta se configura como una actividad intercentros donde intervienen distintos centros educativos de educación secundaria, así como escuelas de música y centros de formación profesional. No obstante, nuestra investigación se desarrolla en el centro que inició el proyecto, el IES Las Encinas de Valencina de la Concepción (Sevilla). Este centro educativo inició el proyecto coral con el que comenzó la iniciativa intercentros. A través del coro, de la música, trabajan los valores que el profesorado pretende fomentar. Así pues, tanto por la metodología de trabajo como por los contenidos que se abordan mediante la música, los estudiantes que participan de manera voluntaria en el coro van adquiriendo una serie de valores propuestos previamente.

3.1. Objetivos

El objetivo fundamental de nuestra investigación es describir el proyecto de innovación docente basado en la educación en valores a través de la música. De manera específica, los objetivos concretos que pretendemos alcanzar con nuestro trabajo son los siguientes:

- Conocer los beneficios que aporta la buena práctica.
- Descubrir los valores fomentados en mayor medida por el proyecto.

3.2. Metodología

Nuestro trabajo se basa en un estudio de caso, puesto que se centra en el trabajo realizado en el IES Las Encinas como parte integrante del proyecto «*Crecer cantando, crecer soñando*». En relación a la metodología, nos basaremos en una metodología cualitativa, ya que pretendemos conocer las opiniones del alumnado participante en el proyecto, alcanzando una muestra final de 38 alumnos. A dichos alumnos se les solicitó rellenar un cuestionario en el que se analizaban dos aspectos fundamentales: por un lado, los beneficios que aporta el proyecto y, por otro lado, los valores fomentados a través del mismo. Así pues, realizaremos un diseño descriptivo con la finalidad de dar respuesta a los objetivos propuestos.

3.3. Instrumentación

Con la finalidad de obtener la información necesaria, hemos creado un sistema de indicadores, construido en base estas dimensiones: la motivación, identificando si el locus de control es interno o externo; los efectos de la buena práctica, a nivel personal y colectivo; así como los valores propulsados por la buena práctica, tanto los relacionados con la cultura emprendedora como los que engloba la convivencia cívica y la ciudadanía democrática.

4. RESULTADOS

A continuación, pasaremos a describir los principales resultados de nuestra investigación atendiendo, en primer lugar, a la calidad de los instrumen-

tos de medida así como a una breve descripción de la muestra obtenida, y, en segundo lugar, a los objetivos planteados en nuestra investigación: conocer los beneficios que aporta la buena práctica y descubrir los valores fomentados en mayor medida por el proyecto.

4.1. Calidad de los instrumentos de medida

Al estudiar la calidad de los instrumentos de medida, realizamos dos análisis de fiabilidad y validez distintos, puesto que el instrumento constaba de dos escalas de medida diferentes. La validez de contenido queda evidenciada a través de la creación del sistema de indicadores, comentado anteriormente. A continuación exponemos los análisis de validez y fiabilidad realizados:

- Escala 1: «escala de beneficios que aporta el proyecto». En esta escala, la validez de constructo se evidencia al obtener una dimensión que explica el 30% de la varianza, asimismo posee una fiabilidad alta ($a=.724$).
- Escala 2: «escala de valores del alumnado». En ella, observamos que existe validez de constructo, al existir una dimensión que explica el 35% de la varianza, así como una alta fiabilidad ($a=.884$).

4.2. Descripción de la muestra

La muestra estudiada se compone de 38 sujetos con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. El 32% se concentra en 14 años de edad, seguidos de los 13 años (24%) y los 15 años (21%), mientras que los que menor porcentaje poseen son los sujetos con 17 (3%) y 18 (3%) años de edad. En cuanto al género, la muestra se compone en su mayoría de mujeres, alcanzando un porcentaje de 82% respecto a un 18% que obtienen los hombres.

Otras variables de interés son si el sujeto ha repetido en alguna ocasión, en la cual la mayoría de los sujetos no han repetido nunca (92%, frente a un 8% que sí repitió alguna vez); o si realiza otra actividad extraescolar, donde encontramos que el 74% sí realiza otra actividad extraescolar en oposición a un 24% que no participa en otra. Asimismo, otra variable interesante es el factor motivacional, en el cual la mayoría de los alumnos asisten al coro motivados por el «placer por la música» (92%), así como, aunque en menor medida, por «estar con amigos y compañeros» (63%) y por «entretenimiento» (55%).

4.3. Beneficios que aporta el proyecto

En cuanto a los beneficios que aporta el proyecto, construimos una escala tipo likert que oscilaba entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) (Tabla 2). En esta línea, podemos identificar como los ítems que mayor valoración han obtenido, el ítem 9 («El proyecto nos ha ayudado a trabajar mejor en grupo, comprometiéndonos» con 4.53) y el ítem 8 («El proyecto nos ha hecho valorar el trabajo de todos los compañeros» con 4.38). Asimismo, otros ítems que han obtenido valores muy positivos en la escala son el ítem 10 («Desde que estamos en el proyecto tenemos más amistades en el instituto» con 4.29), el ítem 4 («Desde que estamos en el proyecto hemos aumentado nuestra autoestima» con 4.16) y el ítem 5 («El proyecto nos ha ayudado a mejorar como personas» 4.16). En contraposición a lo expuesto, el ítem que ha obtenido una menor valoración es el ítem 1 («Desde que estamos en el proyecto coral hemos mejorado nuestros resultados académicos» con 3.03).

Tabla 2: Beneficios que aporta el proyecto de innovación

	Media
Desde que estamos en el proyecto coral hemos mejorado nuestros resultados académicos	3.03
En el proyecto hemos conocido diferentes formas para transmitir el conocimiento (por Internet, con los compañeros…)	3.6
En el proyecto hemos aprendido a aprender de forma independiente y autónoma	3.68
Desde que estamos en el proyecto hemos aumentado nuestra autoestima	4.26
El proyecto nos ha ayudado a madurar como personas	4.16
El proyecto nos ha hecho más independientes y responsables	3.95
El proyecto ha propiciado una mayor colaboración y mejor convivencia dentro del instituto	3.95
El proyecto nos ha hecho valorar el trabajo de todos los compañeros	4.38
El proyecto nos ha ayudado a trabajar mejor en grupo, comprometiéndonos	4.53
Desde que estamos en el proyecto tenemos más amistades en el instituto	4.29

La media de los beneficios que aporta el proyecto al alumnado, es decir, de la escala de beneficios que aporta el proyecto, es de 3.97. Si tenemos en cuenta que la escala oscila entre los valores 1 y 5, siendo 5 el más positivo en relación a los beneficios, podemos afirmar que los beneficios que aporta el proyecto al alumnado son altamente positivos.

En relación a los factores asociados a los beneficios que aporta el proyecto coral encontramos el sexo, si los alumnos han repetido o no y si realizan alguna otra actividad extraescolar, al igual que en la anterior escala. Tras realizar el estadístico «t de student», observamos que no existían diferencias significativas entre los beneficios que aporta el proyecto y el género, como indica el nivel de significación .419, asociado al valor t –0.819 para 33 grados de libertad. Igualmente, podemos verificar que no se producen diferencias significativas entre los beneficios que aporta el proyecto y si el alumnado ha repetido alguna vez, como indica el nivel de significación 0.205, asociado al valor t 1.294 para 33 grados de libertad. Finalmente, podemos afirmar que no se producen diferencias significativas entre los beneficios que aporta el proyecto y si el alumnado realiza otra actividad extraescolar, como indica el nivel de significación 0.149, asociado al valor t –1.479 para 32 grados de libertad.

4.4. Valores desarrollados en el proyecto

Respecto a los valores que los alumnos consideran que el proyecto, en mayor medida, les proporciona, construimos una escala de diferencial semántico, en la que señalamos un valor (3) y su contravalor (-3) (Tabla 1). Los resultados muestran que los sujetos identifican como valores desarrollados mediante el proyecto los siguientes: «Participación» (2.68), «Solidaridad» (2.54), «Compromiso» (2.51), «Valorar la labor de los demás» (2.49) y «Trabajo en equipo» (2.46). En contraposición, el valor que los alumnos consideran menos potenciado por la buena práctica es el de «Espíritu crítico» (1.83), el cual, aún siendo el menor valor, también es positivo. Asimismo, la media de los valores del alumnado, es decir, de la escala de valores aplicada, es de 2.27. Teniendo en cuenta que la escala oscila entre 3 (el valor) y –3 (el contravalor), podemos verificar que la media de los valores del alumnado es muy positiva.

Tabla 1. Valores propulsados por la práctica de innovación

	Media
Opresión/Libertad	2.08
Imitación/Creatividad	2.05
Conservadurismo/Innovación	1.86
Irresponsabilidad/Responsabilidad	2.11
Vagueza/Esfuerzo	2.43
Seguimiento/Iniciativa	2.14
Inseguridad/Confianza en uno mismo	2.35
Conformismo/Espíritu crítico	1.83
Individualismo/Trabajo en equipo	2.46
Competitividad/Colaboración y cooperación	2.25
Irresponsabilidad social/Responsabilidad social	2.08
Desentendimiento/Compromiso	2.51
Desconsideración/Respeto por las diferencias	2.39
Injusticia/Equidad	2.18
Pasotismo/Participación	2.62
Minusvalorar el trabajo de los demás/Valorar la labor de los demás	2.49
Dictadura/Democracia	1.89
Egoísmo/Solidaridad	2.54

En relación a los factores asociados al desarrollo de los valores del proyecto coral encontramos el sexo, si los alumnos han repetido o no y si realizan alguna otra actividad extraescolar. Tras realizar la prueba «t de Student», podemos afirmar que no se producen diferencias significativas entre los valores desarrollados en el proyecto y el género, obteniendo un nivel de significación .267, asociado al valor t –1.131 para 30 grados de libertad. Asimismo, podemos verificar que no se producen diferencias significativas entre los valores desarrollados en el proyecto y si los alumnos han repetido o no, como indica el nivel de significación 0.238, asociado al valor t 1.205 para 30 grados de libertad. Por último, podemos afirmar que no se producen diferencias significativas entre los valores desarrollados en el proyecto y si los alumnos realizan otra actividad extraescolar, como indica el nivel de significación 0.726, asociado al valor t 0.353 para 29 grados de libertad.

5. CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo planteado (conocer los beneficios que aporta la buena práctica), destacan las afirmaciones relacionados con el trabajo en grupo y el compromiso, seguidas del aumento de las amistades en el centro educativo y del aumento de la autoestima, así como la mejora personal.

En cuanto al segundo objetivo (descubrir los valores fomentados en mayor medida por el proyecto), observamos cómo destacan fundamentalmente la participación, la solidaridad, el compromiso, valorar la labor de los demás y el trabajo en equipo. Es decir, en su mayoría, valores relacionados con la conciencia cívica y la ciudadanía democrática.

Por último, cabe señalar que tanto los valores desarrollados en el proyecto como los beneficios que aporta no producen diferencias por razón de sexo, si el alumnado ha repetido o no y si realizan otra actividad extraescolar. Por tanto, los valores y beneficios del proyecto de innovación son iguales ante todos los alumnos sin diferenciación alguna.

REFERENCIAS

Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, *9*, pp. 32-43.

Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, *3*, pp. 154-169.

Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, *2*, pp. 263-278.

Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 95-113.

Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, *8*, pp. 69-88.

Peñalver, J. M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, *64*.

Touriñan, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, *47*.

El teatro como recurso educativo

Theater as an educational tool

Alfredo Blanco Martínez
Universidad de A Coruña, hisabm01@udc.es

Resumen:

La utilización de nuevas técnicas y recursos en el aula ha permitido la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, al mismo tiempo, se han enriquecido las prácticas educativas de los docentes. En este sentido, el teatro se ha convertido en un recurso didáctico muy potente, ya que posibilita trabajar con los estudiantes la expresividad oral y corporal, la creatividad y las habilidades sociales. Tal y como señala García Velasco (2008) el teatro contiene valores educativos que recomiendan su utilización en la escuela. Además, en línea con Padín Zamot (2005), la actividad teatral fomenta el desarrollo de las destrezas básicas de todas las áreas curriculares, así como el sentido crítico y de aprecio por el arte y por sus diversas manifestaciones. Por este motivo, en este estudio analizamos las potencialidades del teatro como recurso educativo y, más concretamente, en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación cualitativa con el fin de explorar, conocer y describir nuestro objeto de estudio. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron las siguientes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos. De esta forma, podremos poner de manifiesto que el teatro es una herramienta muy valiosa para integrar en las aulas y para contribuir en el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: didáctica, educación, investigación cualitativa, recurso, teatro.

Abstract:

The use of new techniques and resources in the classroom has allowed the improvement of teaching and learning processes of students, at the same time, they have enriched the educational practices of teachers. In this sense, the theater has become a powerful teaching resource because it enables to work oral and corporal expression,

creativity and social skills of students. According to García Velasco (2008) the theater contains educational values ??enabling their use at school. Furthermore, in line with Padín Zamot (2005), the theatrical activity encourages the development of basic skills in all curricular areas, as well as critical and appreciation for art and its various manifestations sense. Therefore, in this study we analyzed the potential of theater as an educational resource and, more specifically, in the field of Secondary Education, and also, in the field of Spanish Language and Literature. To do this, we will conduct a qualitative investigation to explore, discover and describe our object of study. The techniques used for data collection were: observations, interviews and document analysis. Thus, we can reveal that the theater is a valuable tool to integrate into the classroom and to contribute to student learning.

Key words: didactics, education, qualitative research, resource, theater.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los orígenes de la humanidad el teatro ha tenido como principal fin educar a la población, así como transmitir toda una serie de valores sociales y culturales para formar el espíritu ciudadano. En algunos países, como Gran Bretaña, esta vertiente didáctica se lleva cultivando durante más de un siglo. Sin embargo, en el contexto educativo español, no ha gozado de la misma difusión, ya que su presencia en los centros se reserva, principalmente, como material de lectura en las aulas de lengua y literatura o como actividad extraescolar.

En esta investigación nos disponemos a analizar cómo un docente integra esta herramienta pedagógica en el aula y los fines que cumple en el aprendizaje del alumnado. De esta manera, y tras la realización del estudio, obtendremos unos resultados que nos permitirán mostrar las potencialidades educativas del teatro.

2. INNOVAR EN EL AULA MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DEL TEATRO

La sociedad se encuentra permutando desde sus orígenes. Por esta razón, hay que atender a sus necesidades con el fin de cambiar y caminar hacia la mejora. En lo que respecta al contexto educativo, es de vital importancia promover la innovación a través de nuevas propuestas de trabajo que busquen

enriquecer el sistema y el aprendizaje de los sujetos implicados. Gairín (2009) define las innovaciones como los cambios impulsados por un colectivo o por personas concretas que buscan un avance mediante propuestas de mejora.

Para llevar a cabo una propuesta innovadora, y entre los diferentes esquemas que existen a disposición del docente e investigador, consideramos oportuno atender al proceso de innovación que proponen Bazarra, Casanova y García (2004). Según estos autores, se sugiere un modo de elaborar un proyecto de gestión de cambio articulado en tres preguntas fundamentales: ¿Por qué la necesidad de un proyecto de gestión de cambio?; ¿Qué se quiere conseguir con el proyecto?; y ¿Cómo se va a conseguir?

Gairín (2006) entiende que es importante basarse, también, en un modelo de innovación centrado en los siguientes datos: información; contextualización; actuación; cambios; y difusión. De esta manera, el docente que investiga e innova en el aula logrará impulsar cambios y trasladar la mejora a la realidad educativa.

El siguiente paso es focalizar los anteriores aportes teóricos en la escuela. Así, construiremos un espacio en donde profesionales y estudiantes tengan acceso a herramientas que enriquezcan, por un lado, el método de enseñanza y, por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí, es donde surge el teatro como recurso educativo y como instrumento pedagógico.

Autores como Almena Santiago y Butiñá Jiménez (2002) han analizado en profundidad los valores educativos del teatro en la escuela y las distintas líneas de interés didáctico. En conclusión, subrayan la necesidad de incorporar este recurso en las aulas para renovar el papel formativo y pedagógico de los docentes.

En relación con nuestra investigación y con las sugerencias de Casanova (2009), consideramos que la innovación a través de la utilización del teatro se consigue cuando el docente parte de los siguientes presupuestos y hace uso de diferentes estrategias: planificar atendiendo al clima; establecer una fase de sensibilización, de participación y de motivación; proponer objetivos y acciones de logro; focalizar los contenidos; elegir la metodología adecuada; y evaluar tanto la unidad didáctica como los aprendizajes alcanzados por el alumnado.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Esta investigación tiene como propósito general averiguar la función del recurso teatral en el aula de Secundaria, para identificar en qué medida con-

tribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Paralelamente, queremos observar el carácter innovador del mismo en la clase de Lengua y Literatura, analizando cómo lo utiliza un docente con experiencia con el teatro como recurso educativo.

Asimismo, contemplamos los siguientes objetivos específicos:

- Saber qué motivos han llevado al profesor a emplear este recurso en el aula.
- Conocer cómo el docente integra el teatro en el aula.
- Averiguar de qué manera el teatro contribuye en el aprendizaje de los estudiantes.
- Conocer qué valores educativos y formativos residen en el teatro.
- Describir las potencialidades pedagógicas que derivan del recurso teatral.

3.2. Muestra

La investigación se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Galicia, concretamente, en un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de la provincia de A Coruña. Se trata de un Instituto público que pertenece a la red de centros de la Xunta de Galicia. Asimismo, cabe decir que dicho centro ha sido pionero e innovador desde su apertura en 1990, ya que ha participado en múltiples proyectos de investigación de carácter educativo y científico.

El docente participante en nuestro estudio tiene 20 años de experiencia en el ámbito educativo y lleva más de 8 años trabajando con el teatro como recurso didáctico. Es jefe del Departamento de Lengua Castellana y Literatura e imparte docencia en diferentes cursos. En este caso, analizaremos su práctica docente con un grupo de 4º de la E.S.O. Es una clase que se caracteriza por estudiar la modalidad de ciencias y por tener un fuerte interés en participar en proyectos educativos de cualquier índole.

A continuación, mostramos el total de la muestra (Tabla 1):

Tabla 1. Muestra total de la investigación

DOCENTE	ALUMNOS	ALUMNAS	**TOTAL**
1	3	11	15

3.3. Enfoque metodológico

Este estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa y, más concretamente, utiliza los estudios de caso como estrategia metodológica de investigación.

Teniendo en cuenta las definiciones de MacDonald y Walker (1977) y Merriam (1988, tal y como se recogen en Simons, 2011), entendemos el estudio de caso como un examen y descripción de un fenómeno y de todas las partes que lo componen. Asimismo, tomando como referencia la clasificación de Stake (2007) nuestro estudio se corresponde con el de tipo intrínseco por el propio interés en el mismo y posee un carácter único, irrepetible y peculiar (Rodríguez, Gil y García, 1996).

3.4. Técnicas de recogida de datos

Para recoger los datos de esta investigación hemos atendido a las siguientes técnicas: observación, entrevista y análisis de documentos.

En línea con González Sanmamed (1994) entendemos la observación como un método de análisis que nos permite acceder a información sobre nuestro objeto de estudio para después interpretarlo y comprenderlo. En este sentido, hemos empleado la observación para atender a las funciones del recurso teatral, a la planificación docente, al impacto de dicha herramienta en el aula y al carácter innovador de la misma.

En nuestra investigación se han efectuado un total de 5 observaciones. Todas ellas fueron realizas en horario de mañana y con una duración aproximada de 50 minutos. El transcurso de las mismas estuvo ligado a la utilización del recurso teatral en el aula.

En lo que respecta a la entrevista, tal y como señala Alonso (2007), la entendemos como un diálogo entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el fin de propiciar la creación de un discurso conversacional, continuo y con una línea argumental. En este caso, hemos recurrido a la entrevista informal conversacional o no estructurada.

Siguiendo a Patton (1897) este tipo de entrevista se caracteriza por su espontaneidad, lo que permite estar más atentos a los entrevistados y a las circunstancias que los rodean. Además, las preguntas que aquí surgen se basan en la propia interacción personal. En nuestra investigación, la entrevista se realizó al profesor con el fin de recoger información acerca de su trabajo con el teatro y sobre su planificación y organización docente.

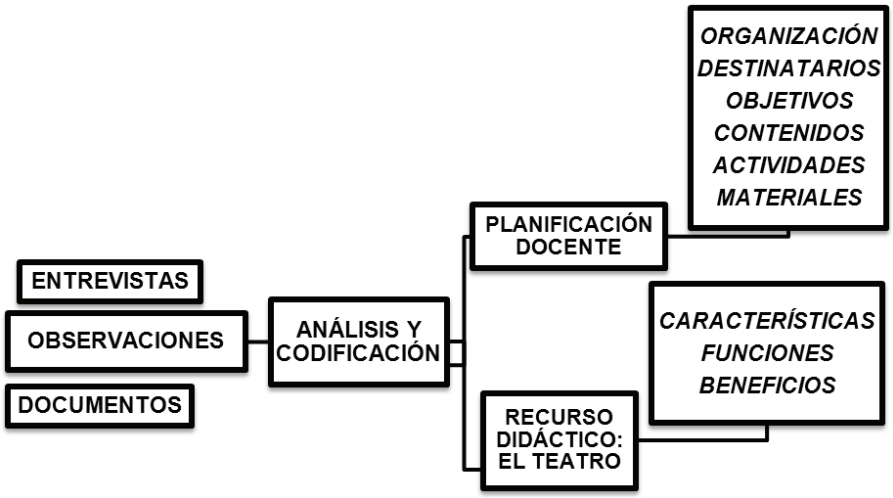
En último lugar, hemos recurrido al uso de documentos «para describir y enriquecer el contexto y contribuir en el análisis de los temas» (Simons, 2011, p. 97). Para ello, hemos consultado y analizado la propuesta didáctica del docente, así como las dramatizaciones de los estudiantes.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

A continuación, procedemos con el análisis de los datos. Comenzaremos nuestro análisis desde el principio de la investigación y emplearemos estrategias para entender los datos que se van recogiendo. Paralelamente, seguiremos el esquema de Miles y Huberman (1994) que se centra en los siguientes pasos: reducción; exposición; conclusión; y verificación de los datos.

En esta investigación nos apoyamos en el siguiente proceso de codificación y análisis de los datos (Figura 1):

Figura 1. Esquema de codificación y análisis de los datos



4.1. Resultados

En el presente apartado nos disponemos a desarrollar la información en torno a dos dimensiones: la planificación docente y el teatro como recurso didáctico. En lo que respecta a la primera, atenderemos a aspectos relativos al proyecto educativo del docente, tales como la organización, los destinatarios, los objetivos, los contenidos, las actividades planificadas y los materiales en los que se apoya. Finalmente, trataremos de explicar las características, las funciones y los beneficios que derivan del teatro como recurso didáctico en el aula.

4.1.1. *Planificación docente*

Planificar una actividad supone que el docente oriente unos propósitos, organice y estructure la propuesta, y distribuya los contenidos en torno a un eje temático. También, requiere que prepare las actividades, así como la selección de los materiales. Además, es muy importante tener en cuenta el receptor de la propuesta de trabajo, sus intereses y actitudes. En este sentido, y basándonos en los datos recogidos, hemos establecido las siguientes categorías: organización, destinatarios, objetivos, contenidos, actividades y materiales.

4.1.1.1. Organización

El informante nos comenta que estructurar una actividad al servicio del teatro implica tener un cierto conocimiento y dominio sobre esta herramienta pedagógica para centrar los objetivos y tener un resultado óptimo. No obstante, también nos señala que, hoy en día, circulan por la red multitud de experiencias didácticas que pueden servir de guía para futuros proyectos. Asimismo, aconseja que los profesores se preocupen por realizar un revisionismo bibliográfico antes de construir la actividad. En este sentido, y basándose en su propia experiencia, recomienda leer las aportaciones del dramaturgo José Sanchís Sinisterra al panorama teatral.

Por otra parte, cree conveniente que el docente realice siempre una lluvia de ideas para delimitar la experiencia con el teatro, debido a la multitud de posibilidades que existen. Paralelamente, es primordial tener en consideración los gustos e intereses del alumnado. Tras esto, nuestro investigado pre-

paró la actividad con el teatro en torno a las siguientes premisas: adaptación textual, escritura creativa y teatro científico.

4.1.1.2. Destinatarios

El eje central de cualquier programación o propuesta de trabajo son los receptores. En este caso, el investigado decidió trabajar con un grupo de 4º E.S.O, ya que se trataba de un colectivo muy motivado e interesado en participar en proyectos, así como en experiencias educativas innovadoras. Por este motivo, y desde un principio, el alumnado se mostró muy participativo e interesado en la actividad. Sin embargo, el docente aconseja realizar, previamente, un sondeo con los estudiantes para que aporten sugerencias e ideas. De esta forma, comprenderán que se les tiene en cuenta y se establecerá el vínculo comunicativo entre docente-alumno. El investigado afirma que hay que evitar toda imposición, por el contrario, el profesor debe estimular al estudiante.

4.1.1.3. Objetivos

El propósito general del informante ha sido vincular el teatro como recurso de aprendizaje en el aula. Para ello, ha atendido a la programación de aula y al currículum de la materia. De esta manera, estableció como objetivos específicos los siguientes:

- Profundizar en el estudio del teatro como género literario.
- Aprender a realizar adaptaciones teatrales.
- Conocer la teatralidad viva en cualquier género literario.
- Estimular la escritura creativa y la comunicación oral.
- Trabajar el ejercicio de escritura y las normas ortográficas.

4.1.1.4. Contenidos

El docente conjuga en su propuesta de trabajo los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. En los primeros, concentra la carga teórica referida a los géneros literarios y a la lengua, aunque buscando una funcionalidad a través del recurso teatral. En este sentido, se ha marcado como

objetivo la adaptación textual y la posterior dramatización. En lo que respecta a los aspectos actitudinales, ha propiciado que el alumno trabaje la comunicación, la participación, la cooperación y la colaboración entre compañeros. En último lugar, ha establecido una serie de procedimientos que han servido para que los estudiantes superen las dificultades y establezcan soluciones. Dichos procedimientos han sido los siguientes: la motivación, la organización de grupos, la redacción del texto y la escenificación.

4.1.1.5. Actividades

Tomando como referencia los objetivos de la propuesta y los intereses del alumnado, las actividades planteadas han sido las siguientes:

- El teatro científico: componer una obra teatral para enmarcar un experimento científico.
- Adaptación de una obra narrativa: reescribir en formato teatral el texto *La continuidad de los parques* de Julio Cortázar.
- Poema escénico: dramatizar el poema *El matador* de Rafael Alberti.
- Creación literaria: componer un texto teatral y representarlo.

4.1.1.6. Materiales

Para poner en marcha el recurso teatral, no son necesarios demasiados recursos. En este caso, los materiales han sido aportados por los alumnos, por el docente y por otros profesores del centro. Simplemente, han tenido en consideración la vestimenta para caracterizar a los personajes; el mobiliario, como sillas y mesas, para hacer más creíble la representación; los objetos, como un libro, un pañuelo y unas llaves, para mantener la atención del espectador; y la selección de un espacio adecuado para la dramatización final. Se ha utilizado el salón de actos del centro escolar y se ha empleado una cámara de video para que, posteriormente, el alumnado autoevalúe su trabajo.

4.1.2. *Recurso didáctico: el teatro*

Asumiendo la afirmación de Calvo Verdú (2005) entendemos el recurso didáctico como «todo medio instrumental que ayuda o facilita la enseñanza

y posibilita la consecución de los objetivos de aprendizaje que se pretenden» (p. 97). En este sentido, tal y como señala Padín Zamot (2005), el teatro es un recurso de aprendizaje que permite cultivar las destrezas y competencias del alumnado. Por este motivo, a continuación, analizaremos las características y funciones del teatro como recurso educativo y los beneficios de éste en el aula.

4.1.2.1. Características

En el presente apartado, esbozamos aquellas peculiaridades que hacen que el teatro sea un potente recurso pedagógico. Así, reconocemos las siguientes:

- Accesible y visible: En el área de Lengua y Literatura se encuentra al alcance de cualquier docente. Además, de formar parte de la materia curricular, se convierte en un recurso muy óptimo para trabajar en el aula cualquier tema lingüístico, artístico y cultural.
- Sencillo: El recurso teatral es muy manipulable, lo que permite integrarlo en el aula desde diferentes perspectivas. Por esta razón, no creemos que sean necesarias, para el docente, multitud de horas de formación y de especialización, por el contrario, solo se precisa despertar el interés por aprender; por proyectar nuevas prácticas educativas; y por perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Práctico y útil: Todo recurso debe tener una aplicación y debe facilitar la comprensión. En el caso que estamos analizando, ha servido como medio para estudiar los géneros literarios, las obras literarias y poner en funcionamiento los mecanismos de la lengua oral y escrita.
- Atractivo: Teniendo en cuenta los destinatarios, siempre hay que favorecer prácticas que despierten y promuevan interés. El recurso teatral ha roto con la monotonía tradicional de la clase expositiva, permitiendo así que el alumnado sea el protagonista del aprendizaje.

4.1.2.2. Funciones

Por funciones entendemos aquellos mecanismos que promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a la utilización del teatro en el aula, distinguimos las siguientes:

- Facilitar información: A través del teatro, el docente integró los aspectos teóricos vinculados al género literario y a la lengua. De esta manera, logró que el alumnado aprendiera conocimientos desde una perspectiva funcional y, lo todavía más importante, fuera consciente de que dicho recurso es portador de aquellos contenidos que se acostumbran a ver en el libro de texto.
- Guiar el aprendizaje: El recurso teatral ha orientado a los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje. Así, comprendemos que les ha aportado conocimientos y les ha permitido ponerlos en práctica. Por otra parte, este medio ha instruido a los participantes de la misma forma que un libro de texto. Sin embargo, la diferencia está en que el estudio no se realiza sobre papel, por el contrario, se logra mediante la observación, la comprensión y el análisis de la realidad.
- Entrenar las habilidades: Aquí, nos referimos a las capacidades, actitudes y aptitudes del alumnado. Principalmente, el teatro ha posibilitado que los participantes interactúen y se comuniquen entre ellos, al mismo tiempo, que ha favorecido que pusieran en marcha las relaciones sociales y cultivasen aspectos democráticos y ciudadanos, tales como el respeto, la igualdad, la colaboración y la participación.
- Motivar al alumnado: Todo recurso debe despertar y mantener el interés del alumnado. En este caso, hemos observado cómo el teatro ha cooperado para que los estudiantes se integraran totalmente con la clase; atendieran a las premisas teóricas; intercambiaran y propusieran ideas; cultivaran la imaginación; y comprendieran que la comunicación oral y escrita es una actividad atractiva.
- Evaluar: El teatro ha permitido evaluar los conocimientos y habilidades de los participantes. En el resultado final, pudimos observar cómo los alumnos habían adquirido la carga teórica relacionada con el teatro mediante sus producciones escritas. Por otra parte, en la dramatización del texto, comprobamos cómo la lengua oral se había enriquecido mediante la adquisición de vocabulario y la correcta expresión.

4.1.2.3. Beneficios

Con el rótulo de beneficios entendemos aquellos logros alcanzados por el alumnado a través del recurso teatral. En este sentido, identificamos los siguientes:

- Conciencia crítica y comunicación: Este recurso ha propiciado que los participantes vean en el teatro un medio para incorporar su realidad cotidiana y reflexionar sobre ella. Además, les ha servido, a través del debate fórum, para poder manifestar sus opiniones; discutirlas y defenderlas; y para aceptar y respetar sugerencias de sus compañeros.
- Autoconocimiento: El alumnado ha podido conocerse más a fondo, es decir, ha podido descubrir y comprender cuáles son sus virtudes y cuáles son sus limitaciones. De esta manera, ha trabajado para superar sus limitaciones y para explotar al máximo sus capacidades.
- Improvisación: El factor improvisación es fundamental en la comunicación oral. En este sentido, hemos comprobado cómo los estudiantes fueron adquiriendo mecanismos que les permitiesen salir airosos en momentos de flaqueza. Así, comprendieron que existen múltiples fórmulas para continuar con el acto comunicativo, tales como gestos o expresiones orales y faciales.
- Cooperación: Fomentar el trabajo en equipo es fundamental. El teatro permite educar a los jóvenes en el respeto, la igualdad y en el apoyo entre compañeros.
- Lenguaje oral y escrito: Normalmente, los jóvenes encuentran dificultades cuando tienen que realizar algún ejercicio escrito u oral. El recurso teatral ha posibilitado que pierdan el miedo y la vergüenza al hablar en público, al mismo tiempo, que han aprendido a proyectar la voz y a transmitir. Por otra parte, se han enfrentado a la manipulación y construcción de un texto escrito, lo que les ha permitido mejorar su expresión, la redacción y la sintaxis, así como la adquisición de vocabulario nuevo.
- Memorización: Practicar en voz alta y repetidas veces un texto, facilita que el alumno entrene su capacidad memorística. Trabajar con el medio teatral ha favorecido que los participantes adquieran unos hábitos de estudio y superen dificultades para retener información.
- Estimulación: La integración de este recurso en el aula, ha servido para que los estudiantes fomentaran su capacidad creativa, imaginativa y el ingenio. Así, hemos observado cómo fluían las ideas, las depuraban y las perfeccionaban, convirtiéndose así en excelentes productores.

5. CONCLUSIONES

Primeramente, nos gustaría subrayar la utilidad que ha tenido la metodología cualitativa en este trabajo. Además, el empleo del estudio de caso como

estrategia metodológica de investigación nos ha permitido profundizar en el estudio de un recurso educativo poco habitual en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, creemos conveniente reflexionar sobre los resultados de nuestro estudio, atendiendo a los propósitos del trabajo que nos habíamos planteado en un primer momento:

- *Principales motivos que han llevado al docente a emplear el teatro como recurso didáctico en el aula*. El carisma del docente así como sus ganas por mejorar e innovar sus prácticas educativas, han sido los dos motivos principales. A pesar de las dificultades que pudo encontrar al principio, ha sabido esquivarlas mediante la formación en cursos, el aprendizaje autóctono y poniendo en marcha el recurso teatral en el aula. Asimismo, su interés por cultivar la lengua oral y escrita y su creencia a cerca de la importancia de la misma a lo largo de la vida, lo han conducido a utilizar este recurso para favorecer el aprendizaje de los estudiantes a corto y largo plazo.
- *La integración del recurso teatral en el aula*. Para incorporar el teatro en el aula es necesaria una capacidad de sacrificio y de trabajo. La entrada en el campo, nos ha posibilitado ver cómo nuestro investigado organiza y planifica sus clases en torno a este recurso. Paralelamente, hemos observado sus propósitos y objetivos, así como los contenidos con los que trabaja habitualmente. De esta manera, hemos comprendido la disposición de trabajo y la consiguiente ejecución del docente.
- *El recurso teatral contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. La utilización de este recurso en el aula, favorece que los estudiantes estén más receptivos para aprender ciertos conocimientos que pueden resultar muy teóricos y mecánicos, tales como los que atañe al cómputo teatral y a la lengua. Además, posibilita trabajar los contenidos específicos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, así como la puesta en práctica de otros conocimientos curriculares: artísticos y culturales; conocimiento del mundo y del medio; y sociales.
- *El teatro como medio educativo*. La tarea del docente consiste en educar a los jóvenes en todas las artes de la vida, desde la puramente formativa y académica hasta la propiamente personal. En este sentido, el teatro es deudor de una larga tradición cuyo fin principal era didáctico. Por ello, su empleo como recurso implica toda una serie de valores educativos y formativos que contribuyen en la formación de ciudadanos y en la configuración de futuros profesionales. Paralelamente, el

hecho de que se trate del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, subraya la necesidad de que los docentes pongan énfasis en el asentamiento de las destrezas básicas y en la adquisición de comportamientos democráticos.

- *Potencialidades pedagógicas del recurso teatral*. La introducción del teatro como recurso en el aula, nos ha valido para comprender su valor pedagógico. Por un lado, sobresale su aporte artístico y cultural, ya que ha favorecido el conocimiento de la historia literaria del género teatral, así como las características que lo definen. En este sentido, también hemos podido observar cómo se revaloriza la literatura como arte en el aula. Por otra parte, la lengua ha estado viva en todo momento, ya que la comunicación e interacción han sido fundamentales. De esta manera, se ha actualizado y dado voz propia a la lengua y a la literatura. Finalmente, cabe referirse a los valores humanos. El hecho de relacionarse con el entorno y compartir experiencias con los compañeros, ha contribuido al fomento de las habilidades sociales.

REFERENCIAS

Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.

Bazarra, L.; Casanova, O. y García J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio* (p. 144-159). Madrid: Narcea.

Calvo Verdú, M. (2005). *Formador ocupacional. Formador de formadores*. Sevilla: MAD S.L.

Casanova, Mª. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2006). *Procesos de cambio en los centros a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Centro de Información y Documentación educativa.

Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coord.). *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.

García Velasco, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 233, 29-37.

González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad da Coruña.

Miles M.B. y Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Padín Zamot, W. (2005). *Manual de teatro escolar. Alternativas para el maestro*. Colombia: La Editorial Universidad de Puerto Rico.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage.

Rodríguez, G., Flores, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

OS *CENTRI DI AGGREGAZIONE GIOVANILE* COMO RECURSO: O QUE SIGNIFICAN PARA A MOCIDADE A TRAVÉS DA ELABORACIÓN DUNHA CANCIÓN NA ACTIVIDADE DE CANTO

CENTRI DI AGGREGAZIONE GIOVANILE *AS RESOURCE: THEIR MEANING FOR YOUTH THROUGH THE ELABORATION OF LYRICS IN THE SINGING ACTIVITY*

Lucía Casal de la Fuente
Universidade de Santiago de Compostela, lucia.casal@usc.es

Resumo:

Os centros de xuntanza xuvenil, ou máis popularmente coñecidos en Galicia como centros xuvenís, son espazos de encontro onde os xoves que frecuentan a zona onde este centro se sitúa poden ter de referencia como punto de encontro para realizar actividades de lecer. Entre as súas múltiples funcións e obxectivos figura a acollida ou opción de lugar de reunión, e polo tanto, configuran unha alternativa á rúa, intencionalmente saudable, que ofrece posibilidades de formación, de asesoramento e de desenvolvemento persoal e social. Neste texto presentamos un estudo de caso con respecto ao *Centro di Aggregazione Giovanile Padre Piamarta*, en Milán. Expoñemos as súas características e recollemos os proxectos e actividades que propón á mocidade, nun barrio milanés potencialmente de risco. Entre as actividades que ofrece de lecer e tempo libre atópase a actividade de canto, impartida por unha colaboradora voluntaria. As persoas que acoden a esta actividade espertan unha paixón especial polo canto. Cremos, polo tanto, que a composición dunha letra para unha canción cuxo obxectivo sexa expresar o que para elas implica o centro, é un bo vehículo creativo para descubrir o verdadeiro significado que estes espazos aportan á nosa mocidade.

Palabras clave: canto, *centri di aggregazione giovanile*, centros xuvenís, espazos para a mocidade, mocidade.

Abstract:

Centres for youth gathering, or more commonly known in Galicia as youth centres, are meeting spaces where young people that frequent the area where this centre is

situated can join (as a meeting point) to do leisure activities. Between its multiple functions and goals we can highlight the reception or welcome as an option of place for meeting, and therefore, it is an alternative to street, intentionally healthful, that offers training and assessment possibilities, and personal and social developmental opportunities. In this text a case study of *Centro di Aggregazione Giovanile Padre Piamarta*, in Milan, is presented. We expose its characteristics and the projects proposed to youth, in a *milanese* potentially-of-risk neighbourhood. Among the offered leisure and free-time activities we can find the singing activity, given by a volunteer. People attending this activity rekindle a special passion for it. Thus we believe the composition of lyrics for a song which goal is to express what the centre signifies for them is a good and creative channel to discover the true meaning these spaces provide to our youth.

Key words: *centri di aggregazione giovanile*, singing, spaces for youth, youth, youth centers.

1. INTRODUCCIÓN

O concepto *Centro di Aggregazione Giovanile* podería ser traducido por centro de agregación ou xuntanza xuvenil. Nalgúns documentos úsase a palabra «espazo» (véxase Provincia di Bologna, s.d.) por algunhas razóns como as que seguen.

Dunha banda, a palabra «centro» fai referencia a un punto concreto e está ligada ás ideas de poder e autocracia. Doutra banda, a palabra «espazo» evoca ao concepto de volume e vincúlase ás ideas de liberdade e democracia.

Estes centros, entendidos como espazos de xuntanza xuvenil, teñen como fin último a promoción do benestar e a prevención ante os problemas e obstáculos cos que a mocidade pode ter que chegar a enfrontarse. Son lugares polifuncionais reservados á xuventude que serven como punto de encontro, de entretemento en actividades de tipo creativo, cultural, lúdico, de información e formación; mediante o apoio de persoal xove. As bases do seu funcionamento son o traballo por proxectos participativos e a educación entre iguais realizando actividades en grupo.

O obxectivo desta comunicación é contextualizar a orixe e función dos CAG e explicar a actividade de canto que se leva a cabo no CAG Padre Piamarta de Milán. A través das tarefas que se presentan no corpo do texto, dentro da actividade de canto que se desenvolve neste centro, descóbrese co estudo deste caso o valor significativo que teñen estes centros para a vida e

desenvolvemento da mocidade, como lugar onde poden deixar fluír a súa creatividade, expresarse e ao fin e ao cabo, aprender a convivir. O vehículo que nos conduce a esta información é a composición da letra dunha canción.

2. CARACTERÍSTICAS DOS *CENTRI DI AGGREGAZIONE GIOVANILE*[15]

Neste primeiro punto ofrecemos as características máis concretas e salientables destes espazos ou centros, seguindo o documento Provincia di Bologna (s.d.).

As actividades dos CAG van dirixidas a mozas e mozos entre os 15 e os 30 anos de idade, non sendo estes uns límites excluíntes. Están normalmente dotados dunha ou máis salas con materiais e equipo destinados a actividades de interese xuvenil. Por exemplo: sala de informática, sala de ensaio musical, mediateca (que normalmente inclúe biblioteca e/ou sala de lectura, hemeroteca, videoteca...), sala de xogos de mesa, sala de usos múltiples... Nos CAG traballa persoal educativo (contratado e voluntario) que se encarga non só tarefas de organización de actividades senón tamén da guía na xestión do tempo libre, de cultivo de intereses e de resolución de conflitos de cara á relación cos demais.

Normalmente os proxectos dos CAG válense de apoio financeiro das institucións públicas locais, rexionais e nacionais, e poden ser de diversa índole: CAG propiamente ditos; autoxestionados (como os centros sociais); monotemáticos (como as salas de ensaio); asociacións deportivas, culturais ou de promoción social; parroquias; centros de información para a xuventude; ou xuntanzas informais (pero baseadas en proxectos formais, como as actividades educativas sostidas con financiamento público).

As finalidades e obxectivos dos CAG son (Comune di Milano, s.d.):

- Ofrecer ocasións de xuntanza libre, actividades de apoio escolar e actividades de laboratorio, fornecendo á mocidade unha alternativa válida á cultura da rúa e unha axuda concreta á hora de afrontar os problemas tanto no ámbito escolar como no familiar.

---

[15] Aínda que ben é certo que o termo «espazo» se adapta mellor ao concepto que estamos a traballar, manteremos o nome *Centro di Aggregazione Giovanile* coas siglas CAG (de aquí en diante, por economía da linguaxe), por ser o distintivo e nome oficial que asumen estes espazos.

- Comprender as inquedanzas, as potencialidades e os recursos dos usuarios á luz das demandas que xurdan deles.
- Prover oportunidades positivas de desenvolvemento a través dun ambiente capaz de implicar con actividades e iniciativas, respondendo aos intereses das mozas e mozos; e sendo fieis ao rol de educación e prevención que se propón.
- Promover unha rede de servizos e iniciativas dirixidas ao apoio do menor e á prevención, para crear unha verdadeira comunidade educativa.

3. OS CAG NO CONCELLO DE MILÁN: O CAG PADRE PIAMARTA

En Milán «os CAG existen dende hai moitos anos sobre todo nos barrios periféricos»[16] (Comune di Milano, s.d.), e están organizados por zonas. O CAG Padre Piamarta está categorizado dentro da Zona 3, xunto co CAG Punto e Virgola e o CAG Spaziamo; e forma parte do servizo educativo da Associazione Formazione Giovanni Piamarta (CAG Padre Piamarta, 2014). Atópase entre os barrios de Crescenzago e Cimiano, na periferia do norleste de Milán. A zona distínguese pola presenza de colectivos con evidentes tendencias á violencia e desorientación; nos cales son bastantes frecuentes o consumo e tráfico de droga e os actos vandálicos. É frecuentado por mozas e mozos entre os 11 e os 18 anos, que a parte de ser os destinatarios das actividades son axentes participativos. Deste xeito, orientan as propostas do centro en base aos seus intereses.

> O grupo é o lugar privilexiado no cal as mozas e mozos se identifican e a través do cal comparten experiencias cotiás e o seu xeito de pensar. Frecuentar o Centro di Aggregazione significa darse unha alternativa, escoller de pasar o propio tempo libre con outros xoves dentro dun espazo aberto, coa presenza de figuras educativas abertas ao diálogo e á escoita[17] (CAG Padre Piamarta, 2014).

---

[16] Tradución que fixemos de «I C.A.G. operano da molti anni soprattutto nei quartieri periferici» (Comune di Milano, s.d.).

[17] Tradución que fixemos de «Il gruppo costituisce il luogo privilegiato nel quale i giovani s'identificano e attraverso il quale condividono esperienze quotidiane, il proprio modo di pensare. Frequentare il Centro di Aggregazione significa darsi un'alternativa, scegliere di passare il proprio tempo libero con altri giovani all'interno di uno spazio aperto, curato dalla presenza di figure educative disponibili al dialogo e all'ascolto» (CAG Padre Piamarta, 2014).

O CAG conta cun edificio de dúas plantas: na superior atópanse as oficinas e na inferior distínguense tres salas: unha grande de usos múltiples, onde tamén se soe facer o apoio escolar; outra de ensaio, con instrumentos e equipo musical, e outra con xogos de mesa. En anexo atopamos un oratorio e no exterior visualízanse zonas verdes e canchas para xogar ao fútbol e baloncesto.

As actividades do CAG Padre Piamarta defínense en proxectos como os que se describen a continuación (CAG Padre Piamarta, 2014):

- ***Progetto «I nostri ragazzi»***. Este proxecto nace a partir da análise das necesidades e esixencias dos mozos que frecuentan este CAG a diario, cuxa maioría viven nos barrios de Crescenzago e Cimiano, onde non hai lugares de encontro para os mozos.
- ***Progetto «AnimaCRE»***. É a continuación do proxecto anterior mais para mozas e mozos que teñen ou pasan dos 18 anos e que queren seguir vindo ao centro, podendo incluso chegar a exercer labores de voluntariado. Son actividades semanais ou mensuais que xiran en torno a temáticas como: uso autónomo e autoxestionado dos espazos, mesa de recollida de propostas (incluso para colaborar con outros CAG), organización de actividades de diversa tipoloxía, participación en cursos de formación, etc.
- ***Progetto «Piamarta Sound»***. Trátase de facer do CAG un espazo para a produción de música na sala de ensaio, dotada de instrumentos musicais, amplificadores, mesa de mesturas, micrófonos e ordenadores con posibilidade de realizar gravacións.
- ***Progetto «Sportello Psicologico»***. Co gallo de ofrecer apoio psicolóxico en relación con problemas ligados á adolescencia, á desorientación xuvenil e ás situacións familiares difíciles, ponse a disposición semanalmente unha persoa profesional en psicoloxía.
- ***Progetto «Adolescenti e sicurezza. Lotto Cimiano-Parco Lambro»***. Trátase dun conxunto de actividades ocupacionais dirixidas á mocidade para evitar a desviación das mozas e mozos que frecuentan estas zonas, xa non só por motivos de delincuencia ou toxicomanías senón por razóns de adición ás novas tecnoloxías ou *bulling*. Algúns laboratorios activos son: hip hop latinoamericano ou obradoiro de reparación de bicicletas e de vídeo.

Un proxecto que concluíu en abril de 2014 foi o Progetto «MI-X Milano per i giovani» – Polo Lavoro, para impulsar a creación dun circuíto cultural e educativo en toda a cidade de Milán, así como invitar á reflexión sobre os puntos fortes e febles persoais de cara á futura inserción laboral.

Outras iniciativas que se organizan son o Laboratorio di Educazione alla Scelta, cuxo obxectivo é a eliminación do fenómeno de dispersión e ausencia escolar; e existen tamén diversos proxectos «en rede» vinculados ao deporte ou á cultura. Un exemplo son as semanas culturais como a Settimana della cultura presso Biblioteca di Lambrate.

3.1. A actividade de canto no CAG Piamarta

Dentro da programación dos proxectos «I nostri ragazzi» e «AnimaCRE» ofrécese a actividade de canto, liderada por unha voluntaria xove, cunha formación e experiencia en canto e técnica vocal de 5 anos. Este obradoiro desenvólvese dúas veces por semana, en función das posibilidades da persoa que lidera as sesións, quen asiste a ela e da ocupación da sala prove ou sala de ensaio. As sesións varían entre a hora e as dúas horas de duración.

Esta sala está a disposición dos grupos inscritos no CAG, que reservan día e horario para os seus proxectos musicais, pero tamén se utiliza para os ensaios de canto, como é o caso que estamos a describir, así como para realizar gravacións e facer teatro. As persoas inscritas ensaian cada semana para realizar actuacións, froito deses encontros, no ámbito das iniciativas e eventos que organiza o CAG.

3.2. Un exemplo de obradoiro dentro da actividade de canto

Entre os meses de outubro e decembro de 2013 tiven a oportunidade de colaborar neste CAG, durante unha estancia de investigación que realicei no seo da Università degli Studi di Milano-Bicocca en colaboración co Centro Neuromusica e Canto de Brugherio (Milán). A continuación explicarei o desenvolvemento desta experiencia.

3.2.1. *Obxectivos*

- Descubrir como traballan o canto no CAG.
- Ofrecer as bases da técnica vocal e canto.
- Indagar o que supón para as persoas participantes a actividade de canto dentro do CAG a través da composición da letra dunha canción.

3.2.2. *Planificación*

Tivéronse dúas reunións previas ao comezo da actividade: a primeira cunha traballadora do centro, para presentarme, exporlle os meus obxectivos e discutir a viabilidade da proposta; e a segunda coa coordinadora das actividades do centro. Esta última encargouse de ensinarme as instalacións e buscar a coordinación coa voluntaria que imparte as clases de canto e os participantes na actividade, que neste caso foron tres persoas. Acordouse deste xeito a planificación de tres sesións:

- Unha sesión de observación, para asistir a unha clase de canto na aula de ensaio e observar a metodoloxía e a secuencia de actividades que se levan a cabo.
- Dúas sesións de intervención, para poder realizar a miña proposta a desenvolver na aula de usos múltiples, por ter esta espello, necesario para os exercicios propostos.

3.2.3. *Contidos, desenvolvemento e metodoloxía*

- Na primeira sesión, de observación, tomáronse notas sobre a organización desta, exercicios, marcha da mesma e sobre o traballo de cancións.
- Na segunda sesión, de intervención e dunha hora de duración, fixéronse as seguintes actividades:
- Indagación do que significa o canto para os participantes. Recolléronse as palabras clave que verbalizaron.
- Explicación de medidas de hixiene vocal (as tres primeiras que se detallan en Casal, 2013, p. 5795). Utilizouse unha presentación mostrada a través dun ordenador portátil.
- Coñecemento do aparato fonador e respiratorio e do proceso de conversión de aire en voz no corpo humano. Para apoiar as explicacións usouse un debuxo do aparato respiratorio proxectado no ordenador portátil.
- Observación e autoobservación da respiración costo-diafragmático-abdominal (Quiñones, 1997). Coa axuda do espello grande da aula foi posible a autoobservación.
- Nocións de implementación de técnica vocal: vocalizos guiados tamén diante do espello.

- Descubrimento das súas pretensións: o que esperan destas sesións.

Detallamos a continuación o realizado na terceira e última sesión, tamén de intervención e dunha hora de duración:

- Algunhas pautas para compoñer unha canción. Nocións para: escribir letras, inventar melodías e buscalas no piano, diferenciar harmonía e melodía, os harmónicos, o pentagrama, as claves e a colocación das notas, discriminar acordes maiores e menores e estratexias rápidas de busca de notas no piano.
- Medidas de hixiene vocal: recordatorio do explicado na sesión anterior e explicación de máis medidas de hixiene vocal (as tres últimas que se detallan en Casal, 2013, p. 5795). Utilizouse unha presentación mostrada a través dun ordenador portátil.
- Brainstorming para a composición dunha letra: recollida de ideas e palabras que poderían e/ou deberían ir nunha canción dedicada a expresar o que significa para os usuarios aprender canto no CAG. Foise tomando nota a medida que os participantes ían mencionando as súas achegas.
- Anotación de frases e oracións completas para facer a canción. Para elo, os participante na sesión de hoxe tiñan que escribir nun folio as súas achegas intentando non repetir as palabras ou ideas recollidas na lista do brainstorming.
- Exploración da tesitura de cada usuario. Invitouse a entoar a cada persoa de xeito individual diferentes notas aleatorias co fonema [m]. A continuación, estudouse a tesitura de cada persoa e tomouse nota da nota máis aguda e máis grave que podían dar, prestando atención especial ao paso da voz.
- Lectura en alto das ideas para a canción escritas por eles.

3.2.4. Resultados

Os resultados en bruto destas sesións poden consultarse no último apartado deste escrito (ANEXO). No presente apartado expoñemos a categorización dos datos que teñen unha vinculación directa co título desta comunicación. Pódense resumir como amosamos a continuación:

- Sobre o que significa para eles o canto, as respostas apuntan a que o entenden como unha canle de expresión e desafogo de sentimentos (paixón), é dicir, unha canle de comunicación.

- Sobre as súas pretensións e o que esperan destas sesións, os resultados apuntan a que lles resultou útil: foi instrutiva, destacan o traballo específico da respiración especialmente e as ganas de estudar as súas tesituras e a mellora no uso das súas voces.
- Sobre as palabras clave que xurdiron no brainstorming e nas ideas de composición da letra, emerxeron estas categorías:
  - Período que destacan: adolescencia, mocidade.
  - Competencias sociais ás que fan referencia: amizade, aprender a estar ben xuntos, amar, coñecer a xente nova.
  - Alusións ao benestar persoal: divertirse, o CAG como segunda casa, o CAG onde poder partillar os problemas, crecer, aprender a ser responsables...
  - O CAG (e especificamente a actividade de canto): como espazo no que están realizando o seu soño.

Aínda sendo discutibles as diferenzas entre a segunda e terceira categoría, consideramos poñelas por separado para facer visible a idea de que o CAG, segundo os participantes, ofrece tanto posibilidades de desenvolvemento social como tamén de desenvolvemento e progreso persoal e/ou individual.

4. CONCLUSIÓNS

O canto é entendido polos participantes ante todo como unha canle de comunicación (Honalká & Richter, 1974): permítelles comunicarse dunha forma diferente e poden, a través del, expresar sentimentos e ideas a xeito de desafogo. Deste xeito, pode entenderse que sexa concibido como unha paixón.

Definiron a primeira sesión de intervención como instrutiva. Derívase disto que apreciaron a lóxica da técnica vocal (Casal, 2013, pp. 59-60) e a súa secuencia. Destacaron o traballo específico da respiración especialmente (quizais poida entenderse isto baixo a explicación de que durante as súas sesións habituais non lles dedican un tempo específico a ela) e as ganas de estudar as súas tesituras e a mellora no uso das súas voces. Isto mostra unha preocupación por parte deles de perfeccionar e de entender que a voz hai que coidala e traballala se queremos conseguir dominala dunha forma máis técnica e, consecuentemente, progresar en algo que para eles é importante: o dominio da súa voz e o canto.

De acordo co sumatorio resultante das palabras do brainstorming e das ideas para a composición da letra, xurdiron 4 categorías para agrupalas: perí-

odo ao que se refiren e destacan; competencias sociais ás que fan referencia; alusións ao benestar persoal e o propio CAG. Resulta lóxico e ata certo punto podería ser de esperar que nalgún momento saíse algunha idea ou palabra clave en relación coa etapa vital que están a vivir e que sen dúbida os levou alí: o período da adolescencia.

Indubidablemente a segunda e terceira das categorías non resultan doadas de entender por separado ao 100%, pois por poñer un exemplo, o feito de «poder partillar os problemas» no CAG coas demais persoas é un beneficio que se pode entender tanto a nivel individual como a nivel grupal, pois en a existencia «dos outros» non tería sentido. Ademais, cando compartimos un problema persoal con outras persoas o beneficio sempre é mutuo: non só aprende quen o comparte senón quen escoita e apoia, permitindo, ademais, o ensaio de novas condutas (Peñarrubia, s.d.). Un dos aspectos que máis nos chamou a atención foi a idea de «aprender a estar ben xuntos», é dicir, aprender a convivir. Esta idea esclarece que non só é importante estar ben senón, co engadido de «xuntos». Por outro lado, os conceptos de «coñecer a xente nova» e «amizade» tamén aparecen, e fano por separado. Isto danos a entender que non é o mesmo «coñecer a xente» que «facer amizade»; que ligado co anteriormente comentado, entendemos que cunhas persoas emprenderemos lazos de amizade e con outras aprenderemos a coñecelas, co fin último de «estar ben xuntos». Todo elo non se pode desvincular da aprendizaxe da responsabilidade, e polo tanto do crecemento como persoas... nun lugar que eles denominan como segunda casa.

Por último, destácase o CAG como lugar no que están realizando o seu soño, con respecto á súa paixón: o canto. Non concretaron cal é ese soño, que pode ser máis ou menos ambicioso, mais dende logo que a oportunidade de aprender canto e técnica vocal gratuitamente é un regalo que pode contribuír a que aprendan e melloren, para quizais, no futuro, facerse un oco no círculo musical. Dalgún xeito están a desenvolver unha serie de competencias que lles poderán abrir portas a un mundo laboral para o que en principio se decantan e lles agrada.

REFERENCIAS

CAG Padre Piamarta (2014). *Progetto CAG.* Recuperado de http://www.milanogiovanipiamarta.it/cag

Casal de la Fuente, Lucía (2013). Los vocalizos en la introducción al trabajo de la voz cantada: una experiencia con adultos con discapacidad intelec-

tual. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5* (1), 55-67. Dispoñible en http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol5(1)_JETT.pdf

Casal de la Fuente, Lucía (2013). As medidas de hixiene vocal dentro dun obradoiro de vozcantada cun grupo de adultos condiscapacidade intelectual. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5793-5798), 11-13 setembro. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2. Dispoñible en http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at11.pdf

Comune di Milano (s.d.). *Centri Aggregazione Giovanile Zona 3*. Recuperado de http://goo.gl/UiYBxH

Honalká, Kurt & Richter, Lukas (eds. lit.) (1974). *Historia de la Música.* Madrid: Edaf.

Provincia di Bologna (s.d.). *Definizione di «Centro di aggregazione giovanile»*. Recuperado de http://www.provincia.bologna.it/giovani/Engine/RAServeFile.php/f/Politiche_giovanili/definizione_CAG.pdf

Peñarrubia, Paco (s.d.). *Terapia gestáltica grupal*. Recuperado de http://gestaltnet.net/sites/default/files/Terapia%20Gestaltica%20Grupal_0.pdf

Quiñones Etxebarría, Carmen (1997). *El cuidado de la voz. Ejercicios prácticos.* Madrid: Escuela Española.

ANEXO: resultados

Expoñemos como anexo os resultados en bruto que se ligan ao título desta comunicación.

- Sobre a observación da primeira sesión, a sucesión desta foi como segue: comezaron quecendo a voz coa secuencia «do-mi-sol-mi-do», en corcheas, pronunciando en cada corchea «mi-i-o-o-o». Non fixeron ningún exercicio de preparación do corpo para o canto, relaxación ou respiración, mais durante as interpretacións dos participantes a monitora si que fixo algunha corrección da toma de aire. De seguido comezou a rapaza a cantar unha canción que estaba preparando usando o tema orixinal de fondo. A monitora íalle comentando e corrixindo aspectos técnicos que a axudarían a mellorar. O mesmo sucedeu co rapaz, o outro participante, e coa canción que estaba a estudar.
- Sobre o que significa para eles o canto, aspecto indagado na segunda sesión, as respostas foron: «é unha paixón»; «usámolo para expresarnos»; «é un desafogo»[18].
- Sobre as súas pretensións e o que esperan destas sesións, pregunta proposta na segunda sesión, obtivemos os seguintes resultados[19]:
  - «A lección gustoume moito, atopeina moi instrutiva e espero que poda axudarme a aprender mellor a respiración e uso da voz».
  - «Gustaríame centrarme máis nos vocalizos para mellorar a miña voz e a miña tesitura».
  - «Esta lección axudoume a mellorar a respiración e polo tanto a cantar mellor. Para min foi perfecta, non demasiados exercicios e non demasiada teoría».
- As palabras clave que xurdiron no brainstorming da terceira sesión foron: «amizade, adolescencia, aprender, estar ben xuntos, mocidade,

---

[18] Tradución que fixemos de «*è una passione*»; «*lo utilizziamo per esprimere sentimenti*»; «*per me è uno sfogo*».

[19] Estes resultados preséntanse traducidos. Dita tradución fixémola a partir dos seus escritos reais, que foron:

- «*La lezione mi è piaciuta molto, l'ho trovato molto istruttiva e spero mi possa aiutare ad imparare meglio la respirazione e l'uso della voce*».
- «*Vorrei foccalizzarmi più sui vocalizzi per migliorare la mia voce e la mia estensione*».
- «*Questa lezione mi ha aiutato a migliorare la respirazione e quindi cantare meglio. Secondo me è stata perfetta, non troppi esercizi e non troppa teoria*».

divertirse, segunda casa, posibilidade de realizar os propios soños, amor, crecer»[20].

- Achegas para a conformación do texto da canción en relación coas palabras clave froito do brainstorming. As ideas que aportaron foron:[21]
  - «Para min o centro é como unha segunda casa onde refuxiarme cando teño un problema».
  - «Comeza todo coa adolescencia».
  - «Vives tantas experiencias: namóraste, coñeces xente nova coa cal pasarás momentos fermosísimos».
  - «Aprendemos a estar ben xuntos».
  - «Non podería ter pensado que grazas ao CAG podería ter realizado o meu soño».
  - «É unha oportunidade para poder realizar os nosos soños».
  - «Grazas ao CAG vólveste máis responsable».

Durante todas as sesión os participantes puideron expor as dúbidas e consideracións que lles ían xurdindo e que se foron resolvendo de forma exemplificada.

---

[20] Tradución que fixemos do verbalizado por eles, que foi «*amicizia, adolescenza, imparare, stare bene insieme, gioventù, divertirsi, seconda casa, possibilità di realizzare i propri sogni, amore, crescere*».

[21] Estes resultados preséntanse traducidos. Dita tradución fixémola a partir dos seus escritos reais, que foron:

- «*Per me il centro é come una seconda casa dove rifugiarmi quando ho un problema*».
- «*Inizia tutto nell'adolescenza*».
- «*Fai tante esperienze: ti innamori, conosci nuova gente con cui passerai momenti bellissimi*».
- «*Impariamo a stare bene insieme*».
- «*Non avrei mai pensato che grazie al CAG avrei potuto realizzare il mio sogno*».
- «*È un'opportunità per poter realizzare i nostri sogni*».
- «*Grazie al CAG diventi più responsabile*».

Uso, comunicación y significado: Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión oral

Use, communication and meaning: Innovation in education and learning of the oral understanding

Lidia Pellicer García
Universidad Católica San Antonio (UCAM), lpellicer@ucam.edu

Resumen:

Desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la UCAM planteamos como objetivo principal la práctica de la máxima «saber para saber hacer» como eje de la actividad lingüística docente, de forma que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación en aras de solventar las necesidades formativas de los alumnos para dar respuesta a los problemas de la vida y desarrollarlos como seres sociales y competentes en las diversas esferas de la actividad social. Para ello, se propone una metodología activa basada en la práctica del conocimiento a través del uso de las habilidades lingüístico-comunicativas en contextos determinados, en concreto en la presente comunicación se practicará la comprensión oral, la escucha a través de actividades que movilizan habilidades, actitudes y conocimientos. Los resultados de la experiencia se valoran positivamente, pues los alumnos alcanzan los objetivos previstos en la presente metodología activa, esto es, conciencia crítico-reflexiva de que el proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso de la asignatura de Lengua castellana, debe estar vehiculado por las competencias mediante la práctica del conocimiento a través del enfoque funcional de las habilidades lingüístico-comunicativas para formar no lingüistas, sino futuros comunicadores. A modo de conclusión, destacamos que el trabajo por competencias supone la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado movilizando al mismo tiempo y de forma interrelacionada actitudes, habilidades y conocimientos.

Palabras clave: Aprendizaje, comunicación, enseñanza, escucha, lingüística.

Abstract:

From the subject of Education and learning of the Castilian Language of second course of the Degree of Primary Education of the UCAM we raised like primary target the practice of the Maxima «to know for knowing how to do» like axis of the educational linguistic activity, so that the procedures, abilities, strategies, attitudes and values become object of the education for the sake of resolving the formatives necessities of the students to give answer to the problems of the life and to develop them like social and competent beings in the diverse spheres of the social activity. For it, an active methodology based of the knowledge through use of the abilities sets out actually linguistic-communicative on determined contexts, in particular in the present communication the oral understanding will practice, listening through activities that mobilize abilities, attitudes and knowledge. The results of the experience positively value, because the students reach the pre-selected targets in the present active methodology, this is, critic-reflective conscience of which the education process learning, in this case of the subject of Castilian Language, must be controlled by the competitions by means of the practice of the knowledge through functional approach of the abilities linguistic-communicative to form no linguists, but future signalers. As a conclusion, we emphasized that the work by competitions supposes the capacity or ability to carry out tasks or of facing diverse situations of effective form in a certain context mobilizing at the same time and of interrelated form attitudes, abilities and knowledge.

Key words: Communication, education, learning, linguistic, listen.

1. PRESENTACIÓN

1.1. Introducción

Dentro de las competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de Lengua del Currículo para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales), las estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral, son las más valoradas, según se expresa en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005).

Concretamente, en el mismo libro se menciona como competencias profesionales del «saber hacer» las siguientes:

- Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.

- Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo (ANECA, 2005: p.98).

Como señalan Zabala y Arnau (2007), se trata de que la formación inicial y permanente en las profesiones experimente el salto del «saber por saber», al «saber para saber hacer». El proceso de enseñanza aprendizaje debe focalizarse en el aprendizaje de unos conocimientos para poder ser aplicados, esto es, que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación, de forma que los alumnos adquieran las competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional (Perrenoud, 1997).

A este respecto, Zabala y Arnau aseguran que la Escuela debe plantearse un aprendizaje de los contenidos desde una vertiente funcional, de forma que el alumno «sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales» (Zabala y Arnau, 2007: p. 27). En definitiva, y recordando el Informe Delors, se trata de que los alumnos alcancen una formación integral al término de la etapa de forma que puedan dar respuesta a los problemas de la vida, siendo imprescindible para ello cuatro pilares: *saber conocer, saber hacer, saber ser* y *saber convivir.*

1.2. Marco teórico

La puesta en juego de dichas habilidades para resolver situaciones diversas de forma eficaz en contextos determinados, supone trabajar por competencias, transformando el proceso de docencia y de aprendizaje de pasivo a activo.

A este respecto apuntan Zabala y Arnau:

> Sabemos que para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), aunque éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar. Para ello debemos dominar un gran número de procedimientos (habilidades, técnicas, estrategias, métodos…) y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamenten (Zabala y Arnau, 2007: p. 59).

La enseñanza basada en la práctica del conocimiento supone, pues, trabajar por competencias; hecho que conlleva dos conceptos: la transposición didáctica y el enfoque funcional.

¿Qué entendemos por transposición didáctica? El concepto de transposición didáctica hace referencia al paso del «saber sabio» al «saber enseñado» y a la obligatoria distancia que los separa, según Mendoza Fillola y Álvarez Méndez (1998). La transposición didáctica ocurre cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado.

Un contenido del saber sabio que haya sido seleccionado como saber enseñable «sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza» (Chevallard, 1997, p. 39). El 'trabajo' que el objeto de saber que se va a enseñar hace para transformarse en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica.

El objetivo de este concepto es «formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás» (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 11). Para ello el docente no debe centrar su metodología en la transmisión de contenidos, sino en el proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo cognitivo y comunicativo del alumno; de ahí la importancia de usar las habilidades lingüístico-comunicativas, esto es, el alumno debe hablar, escuchar, leer y escribir.

La transposición didáctica requiere, en conclusión, de un enfoque funcional. Según Cassany, Sanjuan y Sanz (2007), Prado Aragonés (2004) y Martín Vegas (2009), entre otros, cuatro son las principales características de este enfoque didáctico funcional: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

2. METODOLOGÍA

Debido a la necesidad ya justificada de practicar el conocimiento para la adquisición de las competencias básicas, desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana se ha propuesto el diseño de actividades grupales a modo de prácticas que contribuyan al desarrollo de la compren-

sión oral, de forma que los estudiantes de 2º del Grado en Educación Primaria proyecten su Competencia en comunicación lingüística, incrementada en el transcurso de la asignatura, en el diseño físico e intelectual de las estrategias didácticas de la comprensión oral.

Para el desarrollo del trabajo, los alumnos cuentan con el apoyo de las tutorías académicas.

A continuación presentamos en formato tabla las competencias generales que cualquier universitario debe adquirir independientemente del título cursado y las transversales definidas por la UCAM e incorporadas a todas las titulaciones de Grado; por otro lado también reflejamos los objetivos de aprendizaje, la planificación metodológica y la evaluación del trabajo.

2.1. Actividades de escucha

2.1.1. *Características*

Las actividades de desarrollo de la comprensión oral deben tener las siguientes características:

- Deben ser frecuentes, breves e intensivas (5-10 minutos máximo).
- Se pueden combinar con el resto de habilidades y conocimientos de la lengua, aunque se debe hacer hincapié en la comprensión.
- Deben enfocarse hacia el desarrollo de algunas de las microhabilidades requeridas, en este caso las de comprensión oral.
- No debemos interponernos entre el discurso oral y el alumno.
- El material de comprensión debe ser variado y real, mostrando un lenguaje auténtico, incluyendo una dosis de ruido y mostrando diferentes registros (formal, coloquial, dialectal, etc.) y temas.
- Los alumnos deben tener una razón para escuchar, la cual constituya la tarea del ejercicio.
- Deben formular su respuesta de forma observable para poder corregirla o mejorarla.

2.1.2. *Tipos de textos*

Los textos para el diseño de actividades de escucha presentan diferentes voces:

- Textos singulares: Narración, descripción, definición, canción, monólogo, exposición, lección, discurso…
- Duales: Diálogo, llamada telefónica, entrevista, cuestionario oral…
- Con varios interlocutores: Conversación, tertulia, discusión, debate, asamblea…

Además, dichos textos pueden adoptar diversos formatos: audio, video e, incluso, a través de voz del profesor, de algún compañero o de una tercera persona (charla, conferencia…).

2.1.3. *Tipos de ejercicios según su objetivo*

Los tipos de ejercicios a tener en cuenta para el diseño de actividades de escucha son de dos tipos según su objetivo:

- Intensivos, cuando desarrollan microhabilidades específicas de la comprensión oral y se concentran en un aspecto concreto de la lengua. En estos ejercicios se escuchan fragmentos breves sobre los que se plantean preguntas cerradas que los alumnos responden de forma individual.
- Extensivos, permiten practicar discursos completos o fragmentos extensos con los que los alumnos trabajan en parejas o grupos, ofreciendo una respuesta abierta.

2.1.4. *Importancia del lenguaje no verbal*

El lenguaje no verbal debe tener un espacio en las actividades de escucha ya que transmite mucha información sobre el emisor y sobre el lenguaje en sí mismo y permite ejercer más influencia sobre el destinatario del mensaje.

Dentro del lenguaje no verbal, hemos de tener en cuenta los siguientes elementos:

- Rasgos paralingüísticos: acento, entonación ritmo, acento ortográfico, colorido tonal y puntuación.
- Códigos no verbales: gestos, movimientos corporales, distancia entre los interlocutores, etc.

2.1.5. *Tipología de actividades*

A continuación se presenta una tipología de actividades para el desarrollo de la comprensión oral:

- Actividades de discriminación de sonidos:
  - Indicar en qué palabras se escucha un sonido determinado.
  - Diferenciar palabras parecidas formalmente (trabalenguas).
  - Diferenciar sílabas tónicas y átonas en una lista de palabras.
  - Distinguir el significado de varias oraciones en función de su entonación, etc…
- Actividades con instrucciones:
  - Hacer un dibujo del texto oral que se escucha.
  - Completar un mapa con la información que nos transmiten oralmente.
  - Ordenar objetos a partir de una información dada.
  - Actuar obedeciendo una orden dada en el mensaje oral.
- Actividades de relación o distinción:
  - Los alumnos escuchan una descripción de una persona u objeto y tienen que identificarlo en la ficha o dibujarlo ellos mismos
- Actividades de ampliación:
  - Los alumnos tienen que entender la idea general de un texto para luego añadirle un título, hacer un resumen, comentarlo, continuarlo…
- Actividades de registro o información específica:
  - Los receptores centran su atención en obtener los datos necesarios para responder preguntas cerradas (tipo test, rellenar espacios, etc.).
- Actividades de predicción/anticipación:
  - A partir de la información oral hay que predecir el desarrollo de una conversación interrumpida.
- Actividades de información incompleta:
  - Se presenta un texto oral fragmentado sobre el que los alumnos tienen que construir la historia completa.
- Actividades de entrevistas:
  - El alumno puede adivinar las preguntas tras escuchar la respuesta del entrevistado.
- Actividades de transcripción:
  - Escribir lo escuchado.
- Actividades de respuesta:
  - Correcta/incorrecta.
  - Inferir o deducir datos.

- Preguntas sobre el uso de la lengua.

– Actividades de canciones para aprender vocabulario y comprender textos orales.

2.1.6. *Evaluación de la comprensión oral: alumnado y actividad*

Tras presentar las características de las actividades de comprensión oral**,** así como los tipos de texto y ejercicios, la importancia del lenguaje no verbal y la tipología de actividades, se muestra un ejemplo de tabla (Tabla 1) de evaluación de la comprensión oral ofrecida por Cassany (1996):

Tabla 1. Ficha de evaluación de la actividad de la escucha (Cassany, 1996)

CARENCIAS	FECHA	FECHA	FECHA
No discrimina sonidos importantes			
Problemas graves de segmentación de palabras			
No reconoce palabras básicas			
No discrimina palabras o ideas importantes de los detalles			
No sabe formar unidades significativas de texto			
No entiende el tema central			
No entiende la situación ni el propósito del discurso			
Limitaciones importantes de memoria			
No entiende la ironía, el humor			
Escasa capacidad de anticipación/inferencia			
Muestra poca atención			
Poco respeto al emisor			
Desinterés general por la comprensión			

Además, incluimos otra tabla (Tabla 2) en la que se incluyen criterios para evaluar la actividad en sí:

Tabla 2. Ficha de evaluación de la actividad de la escucha (elaboración propia)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL	FECHA	FECHA	FECHA
Reconoce los sonidos importantes			
Trabaja la segmentación de palabras			
Usa el reconocimiento de palabras básicas			
Discrimina palabras o ideas importantes de los detalles			
Forma unidades significativas de texto			
Trabaja la coherencia			
Analiza y usa la situación y el propósito del discurso			
Usa la memoria para interrelacionar			
Practica la ironía, el humor			
Recurre a la capacidad de anticipación/inferencia			
Focaliza la atención			
Focaliza el respeto al emisor			
Usa la comprensión oral como capacidad para resolver situaciones reales con eficacia			

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se valora de forma positiva, pues los alumnos han proyectado en su trabajo todos los objetivos que se pretenden desde esta asignatura, alcanzando, así, los siguientes resultados:

- Conocimiento del funcionamiento del trabajo por competencias en el aula.
- Conciencia de que las clases de lengua van más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos como eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reorientación metodológica de la competencia lingüística a la competencia en comunicación lingüística como fin para alcanzar el desarrollo integral en el alumnado.

- Valor de la urgencia de practicar el conocimiento en el contexto funcional para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz movilizando actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.
- Aprendizaje activo de los contenidos de la asignatura.
- Investigación, creatividad e innovación en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.

En definitiva, esta metodología activa supone la mejora de los resultados de los alumnos así como la calidad de la enseñanza.

4. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua castellana no debe considerar los contenidos lingüísticos como el único eje prescriptivo. La actividad docente tiene que dar una respuesta pedagógica adecuada a la complejidad de capacidades que forman la competencia comunicativa, facilitando la adquisición de la misma por parte del alumnado mediante la puesta en práctica de procesos interactivos que generen oportunidades para que el aprendizaje sea efectivo y permitan el progreso del alumno en el mismo.

No debemos formar lingüistas, sino comunicadores de futuros comunicadores capaces de hablar, escuchar, leer y escribir de forma competente en las diferentes esferas de la actividad social; que no sepan por saber, sino que sepan para saber hacer transformando el enfoque gramatical en enfoque funcional, práctico de enseñanza por competencias, con la finalidad de cubrir sus necesidades formativas en aras de dar respuesta a los problemas de la vida.

REFERENCIAS

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Cassany, D., Sanjuan, M.L. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: AIQUE.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l´école. Pratiques etenjeux pédagogiques*. Paris: ESF.

Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mendoza Fillola, A. y Álvarez Méndez, J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.

Mendoza Fillola, A. y Briz Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

El taller de lectura como recurso para la innovación en el campo de la educación literaria: una experiencia didáctica con *El Lazarillo de Tormes*

Reading workshops as a resource for innnovation in the field of literary education: a didactic experience with El Lazarillo de Tormes

Paula Rivera Jurado
Universidad de Cádiz, paula.riverajurado@gmail.com
Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz, herediaponcehugo@gmail.com

Resumen:

Uno de los objetivos básicos que persigue la actual educación secundaria es la adquisición del hábito de la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal. Aunque, bien es cierto, que los intereses de nuestros jóvenes se alejan cada vez más de la lectura como puro disfrute, asociándose a prácticas académicas tales como el examen. ¿Cómo hacer, entonces, que nuestros alumnos se sientan atraídos por la lectura? ¿Cómo acercarlos a las obras clásicas de nuestra literatura? Desde nuestra experiencia, presentamos la dinamización del *Lazarillo de Tormes* en forma de taller de lectura. El taller, que consta de diez sesiones, busca que el estudiante se aproxime a la experiencia lectora de un modo significativo, con actividades relevantes, motivadoras, que tengan valor para el alumno y las amplíe y relacione con sus conocimientos previos. Para ello se presenta cuál ha sido su planificación –abordándose desde las competencias básicas–, su desarrollo –aportándose ejemplos elaborados por los propios alumnos– y su evaluación –ofreciéndose la rúbrica empleada. Así pues, con este trabajo queremos mostrar una nueva vía de innovación en el aula de lengua y literatura desde la dinamización de una obra por todos conocida.

Palabras clave: didáctica de la literatura, educación secundaria, *El lazarillo de Tormes*, hábito lector, taller.

Abstract:
One of the main objectives of the current secondary education is the acquisition of the habit of reading as a source of pleasure and personal enrichment. While it is true that the interests of our young people moving further reading as pure enjoyment, partnering with academic practices such as examination. How, then, that our students are attracted to reading? How closer to the classics of our literature? From our experience, we present the revitalization of *Lazarillo de Tormes* in the form of reading workshop. The workshop, which consists of ten sessions, the student seeks to approach the reading experience in a meaningful way, with relevant, motivating activities that have value to the student and expand and relates to their prior knowledge. For this presents what has been their planning –approaching from basic skills–, development –providing examples produced by the pupils–, and evaluation –providing the evaluation rubric employed–. So, with this paper we want to show a new way of innovation in the language and literature classroom from the revitalization of a work by all known.

Key words: didactics literature, *El lazarillo de Tormes*, reading habit, secondary education, workshops.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente taller literario está pensado para que a lo largo de diez sesiones el alumnado de tercero de ESO, a través de la lectura de la obra *Lazarillo de Tormes,* se acerque al siglo XVI, conozca la aparición de la novela realista frente a la novela idealista, sepa los rasgos de la novela picaresca y detectarlos en textos y sea capaz de relacionar ciertos aspectos de la obra con la actualidad. Para ello se utilizarán diversos materiales como lecturas de fragmentos literarios, noticias, documentos oficiales y proyecciones audiovisuales. Estos objetivos se plantean desde la perspectiva de acercamiento al texto literario como fuente de disfrute y placer; en este sentido, como expresa Mendoza (2003): «formar y desarrollar la competencia literaria será saber formar lectores que gocen de los textos» (p. 54).

A lo largo del desarrollo del taller el alumno debe ser capaz de resolver ejercicios, actividades y tareas relacionados con los contenidos propuestos donde desarrolle diferentes competencias básicas.

La evaluación será continua, para ello, se tomarán notas al final de cada sesión del taller que se completarán con la nota de la tarea final. Además, el alumno completará una autoevaluación donde reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

2. PLANIFICACIÓN DEL TALLER DE LECTURA

2.1. Finalidades educativas

2.1.1. *Competencias básicas*

Las competencias básicas que se trabajan en el taller –atendiendo al Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO– son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: lecturas de textos (literarios y no literarios) expresivas en público con la entonación y el ritmo adecuados y comprensión de lo que se lee utilizando técnicas de resumen. Comunicación de ideas, sentimientos y necesidades, expresión de opiniones personales de manera argumentada en situaciones de debate, de grupos de trabajo o de conversaciones cruzadas. Composición de textos siendo conscientes de la importancia de los componentes formales y normativos de la lengua escrita, así como los procedimientos de adecuación y coherencia.
- Competencia cultural y artística: interés y aprecio por las obras literarias (como obra de arte) y disfrute de sus cualidades estéticas. Familiarización con obras y fragmentos literarios y, a través de su lectura, comprensión de la función que desempeña la literatura en la vida de seres humanos y la función que puede desempeñar en sus propias vidas.
- Competencia digital: búsqueda de información en algunos de los navegadores más utilizados. Guardar, organizar y recuperar información en diferentes soportes: disco duro, *pen drive, CD*…
- Competencia social y ciudadana: práctica del diálogo como herramienta básica de la comunicación interpersonal, respetando los turnos de palabra, valorando el intercambio de puntos de vista, y la búsqueda de acuerdos, elementos esenciales de la convivencia. Trabajo en equipo siendo conscientes de que facilita el contraste de opiniones y la asunción de responsabilidades compartidas.
- Competencia para aprender a aprender: analizar y evaluar los errores cometidos en el proceso de aprendizaje personal y adoptar una actitud de superación para proponerse su mejora y la búsqueda de ayuda adecuada.
- Competencia de autonomía e iniciativa personal: plantear metas alcanzables a corto plazo y cumplirlas, así como ir elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva.

2.1.2. *Objetivos*

Los objetivos que se pretenden alcanzar –atendiendo al Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO– son los que a continuación se detallan:

1. Conocer y valorar la tradición clásica.
2. Conocer y valorar las manifestaciones narrativas del siglo XVI.
3. Reconocer los rasgos del género picaresco en los textos.
4. Valorar los textos literarios de la secuencia como producto lingüístico, estético y cultural y su relación con la actualidad.
5. Leer expresiva y comprensivamente los textos que van a aparecer en la secuencia.
6. Expresarse adecuadamente –tanto oralmente (usando el lenguaje verbal y no verbal) como por escrito– conforme a la norma de la lengua española.
7. Fomentar el hábito lector y la creación literaria a través de estrategias de taller.
8. Consultar fuentes de información (diccionarios, enciclopedias, Internet, etc.) como medio para solucionar dudas planteadas en la secuencia.
9. Desarrollar una actitud participativa a través del trabajo en equipo, que favorezca interacciones positivas entre el alumnado.
10. Fomentar el respeto de los valores democráticos (tolerancia, libertad de expresión, espíritu de respeto, etc.), adoptando una actitud crítica en el análisis del contenido de los textos de la secuencia.

2.1.3. *Principios metodológicos*

Para alcanzar los objetivos de este taller, se propone una metodología activa y participativa, donde el profesor tome el papel de guía del proceso enseñanza-aprendizaje o, como diría Cerrillo (2007), de *mediador*. Para que este aprendizaje resulte eficaz, será necesario tomar como referencia los conocimientos previos que cada alumno posee; por ello, se considerará necesario que en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje se recuerden y activen, ya que sobre ellos se asentarán los nuevos conocimientos. Asimismo, se promoverán la participación y el trabajo en grupos heterogéneos, lo que facilitará el intercambio de experiencias y la cooperación entre el alumnado, además de diferentes estrategias de motivación, planteando tareas como un reto

con cierto grado de dificultad pero asequibles al mismo tiempo, con lo que se pretende que aumente el interés de los estudiantes y se contribuya a incrementar el grado de autonomía y la consideración positiva hacia el esfuerzo.

En cuanto a la atención a la diversidad, el taller se asentará sobre actividades con distintos niveles de complejidad y profundización. Además, con aquellos alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje, se tendrán reuniones individuales o en grupos reducidos para proporcionarles el material que precisen acorde a sus capacidades.

Por último, se intentará fomentar que en las sesiones predomine un enfoque comunicativo, así como que el alumno tome une rol activo en el aula y consiga aprendizajes significativos.

2.1.4. *Temas transversales*

Desde la transversalidad, se trabajará el fortalecimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos.

Igualmente, se trabajará el respeto a la igualdad de oportunidades y no discriminación por motivos de sexo o condición social y el respeto a la diversidad, a la interculturalidad y a la convivencia interracial.

2.2. Detección de ideas previas del alumnado sobre el tema

Organizar la enseñanza desde los conocimientos que ya poseen los alumnos es fundamental, puesto que frente a una nueva información o a un nuevo material, los chicos ponen en juego conocimientos anteriores, a partir de los cuales interpretan los nuevos contenidos, lo que supone una diferencia esencial entre el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo.

En cualquier tipo de actividad de enseñanza-aprendizaje que se presenta a los alumnos es necesario ayudarlos a establecer las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De hecho, como afirma Ausubel (1976) citado por Escoriza (2003): «la variable que mejor define o expresa la capacidad de aprendizaje de una persona son los conocimientos previos del alumno/a, es decir lo que el alumno/a ya sabe, determina en gran medida lo que puede aprender» (p. 87). Por tal motivo, para encarar la enseñanza, es fundamental diagnosticar los saberes previos de los alumnos.

La primera sesión del taller está dedicada a activar estos conocimientos. Para ello, se va a proyectar un anuncio publicitario protagonizado por Lázaro de Tormes y su amo el ciego. Tras su visualización, se lanzarán una serie de cuestiones acerca del siglo XVI y la materia picaresca para observar qué conocimientos ya poseen respecto al tema, con lo que se elaborará un primer diagnóstico que permita conocer al grupo. El hecho de escoger un video viene dado por el papel que juegan en la enseñanza actual los medios audiovisuales, puesto que pueden funcionar como un gancho para sumergir a los alumnos en la nueva información. Esta primera actividad introductoria servirá a su vez para explicar los objetivos, de manera que se intente generar el interés por un nuevo aprendizaje.

2.3. Estrategias de motivación previstas

Para que los alumnos consigan aprendizajes significativos es fundamental una buena programación de las estrategias de motivación que se quieren llevar a cabo. De este modo se han previsto una serie de técnicas para motivar y estimular al grupo.

En primer lugar, como hemos comentado previamente, la activación de sus conocimientos previos. Esto conseguirá ofrecerles un punto de partida que les resulte familiar y será una especie de *gancho* para hilvanar la nueva información que vamos a ofrecerles.

Además, se mostrará la importancia de los contenidos a enseñar. No será difícil ayudar a conectar los contenidos a aprender con los propios intereses de los estudiantes, siempre y cuando los apoyemos en ejemplos de la vida real que les resulten conocidos para ilustrar teorías o conceptos.

Del mismo modo se capacitará al alumnado para el aprendizaje independiente, ya que mantener la motivación depende de que los jóvenes logren una sensación de control de los retos y puedan ir adquiriendo progresivamente diferentes habilidades por ellos mismos. Está técnica, como se observa, va ligada a adquirir las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

Por último, se proporcionarán respuestas alentadoras y estimuladoras, dado que el esfuerzo que ponen los alumnos en la realización de sus tareas debe se reconocido por medio de respuestas que les permitan sentir que lo que han hecho es valioso.

3. DESARROLLO DEL TALLER

3.1. Metodología. Secuencia de actividades

1º y 2º SESIÓN

– Visionado del anuncio *queso Gran Capitán*[22]. Deberemos anticipar lo que van a ver y focalizar, es decir, que los alumnos sepan qué van a ver, por qué y en qué se tienen que fijar.
– Relación del visionado con las experiencias y conocimientos previos del alumnado sobre el siglo XVI y la novela picaresca.
– Lectura del contexto histórico/cultural de los Siglos de Oro.
– Vinculación del contexto histórico/social del Siglo XVI con la figura del pícaro.
– Realización de un mapa conceptual con las características más notables del siglo XVI que han extraído del texto.

3º SESIÓN

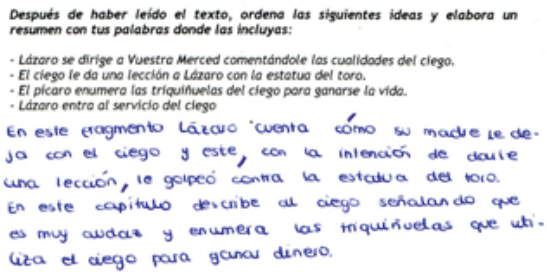
– Inicio de la sesión con una lluvia de ideas sobre la figura del *Lazarillo.*
– Lectura del prólogo de la obra *Lazarillo de Tormes***.**
– Explicación de los rasgos de la novela idealista y realista.
– Realización de actividades de comparación:
  a.) ¿Es Lázaro un héroe histórico? ¿Es, quizás, el valiente caballero andante que venció en singular batalla a unos gigantes que parecían molinos de viento? ¿Quién es Lázaro de Tormes?
  b.) Los héroes caballerescos desarrollan sus aventuras, generalmente, en lugares imaginarios. ¿En qué ciudad vive Lázaro?
  c.) ¿Se ha casado Lázaro con alguna princesa?
  d.) Los caballeros defendían la lealtad, la justicia y la verdad. Pero Lázaro no quiere oír la verdad y se tapa los oídos ante los rumores que corrían por la ciudad ¿Qué decían esos rumores?

[22] Puede verse en: http://www.youtube.com/watch?v=IEiYe—P5BE.

4º y 5º SESIÓN

– Inicio con una lluvia de ideas sobre lo tratado en la sesión anterior.
– Lectura del tratado *De cómo Lázaro entró al servicio de un ciego.*
– Explicación de las características de la novela picaresca.
– Lectura y debate del artículo periodístico *Un planeta cultivado por niños*[23].
– Realización de actividades de comparación:
  a) ¿Qué hace el ciego para ganar dinero? ¿Cuál es su oficio y con qué personajes de hoy lo relacionarías?
  b) ¿Por qué creéis que el trabajo infantil se concentra en continentes como Asia o América del Sur?
  c) Pensad que acabáis de cumplir 8 años y vuestros padres os obligan a trabajar, ¿cómo sería un día de vuestra vida?
– Ordenación de las ideas principales del tratado para elaborar un resumen y creación de una tabla con las características de la novela picaresca observadas en el texto leído.
  a.) *Después de haber leído el texto, ordena las siguientes ideas y elabora un resumen:*
  Lázaro se dirige a Vuestra Merced comentándole las cualidades del ciego.
  El ciego le da una lección a Lázaro con la estatua del toro.
  El pícaro enumera las triquiñuelas del ciego para ganarse la vida.
  Lázaro entra al servicio del ciego

Imagen 1. Trabajamos la técnica del resumen


Después de haber leído el texto, ordena las siguientes ideas y elabora un resumen con tus palabras donde las incluyas:

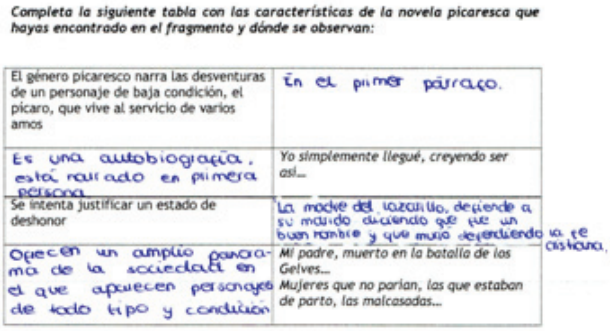
- Lázaro se dirige a Vuestra Merced comentándole las cualidades del ciego.
- El ciego le da una lección a Lázaro con la estatua del toro.
- El pícaro enumera las triquiñuelas del ciego para ganarse la vida.
- Lázaro entra al servicio del ciego

En este fragmento Lázaro cuenta cómo su madre le deja con el ciego y este, con la intención de darle una lección, le golpeó contra la estatua del toro. En este capítulo describe al ciego señalando que es muy audaz y enumera las triquiñuelas que utiliza el ciego para ganar dinero.

[23] Artículo disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/06/12/actualidad/1181599202_850215.html

b.) *Completa la siguiente tabla con las características de la novela picaresca que hayas encontrado en el fragmento y dónde se observan:*

Imagen 2. Características de la novela picaresca



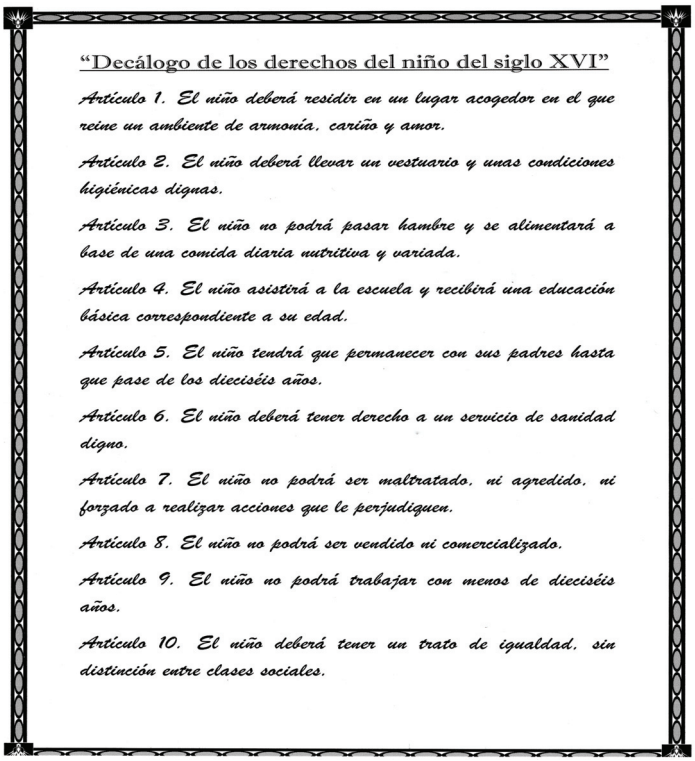
Completa la siguiente tabla con las características de la novela picaresca que hayas encontrado en el fragmento y dónde se observan:

El género picaresco narra las desventuras de un personaje de baja condición, el pícaro, que vive al servicio de varios amos	En el primer párrafo.
Es una autobiografía, está narrado en primera persona	*Yo simplemente llegué, creyendo ser así...*
Se intenta justificar un estado de deshonor	La madre del lazarillo, defiende a su marido diciendo que fue un buen hombre y que murió defendiendo la fe cristiana.
Ofrecen un amplio panorama de la sociedad en el que aparecen personajes de todo tipo y condición	*Mi padre, muerto en la batalla de los Gelves...* *Mujeres que no parían, las que estaban de parto, las malcasadas...*

6º SESIÓN

– Inicio con una lluvia de ideas sobre lo tratado en la sesión anterior.
– Lectura del tratado *Cómo Lázaro se asentó con un escudero*.
– Explicación de las características de la obra el *Lazarillo de Tormes* a partir del texto leído.
– Relación entre las vivencias del pícaro con la lectura de una parte de la Declaración Universal de los Derechos del Niño.
– Elaboración individual de tres principios para redactar los Derechos del Niño del Siglo XVI. Mediante votación se recogerán los mejores principios para elaborar entre toda la clase el manifiesto: *Decálogo de los derechos del niño del siglo XVI.*

Imagen 3. Decálogo de los derechos del niño del siglo XVI

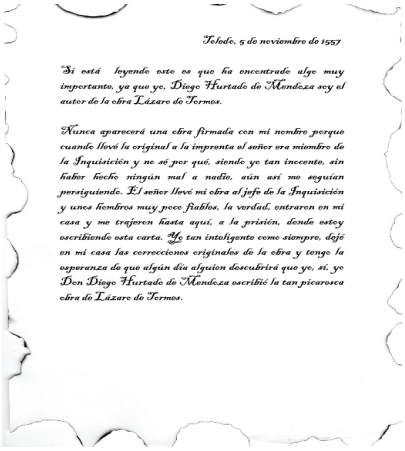


7º SESIÓN

– Visionado de un fragmento de la película *Lázaro de Tormes,* en concreto del tratado del fraile de la Merced, lo que permitirá ahondar en el tema del anticlericalismo, la Inquisición y la autoría anónima de la obra.
– Lectura de un artículo periodístico[24] sobre la atribución de la novela a Diego Hurtado de Mendoza.
– Búsqueda por grupos en Internet de información sobre la Inquisición.
– Elaboración individual de un documento (formato papel o digital) por el que el autor de la obra dé los motivos de su anonimato (Imagen 4).

[24] Artículo disponible en: http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/26743/Primera_documentacion_sobre_el_autor_del_Lazarillo.

Imagen 4. El autor explica los motivos de su anonimato



Toledo, 5 de noviembre de 1557

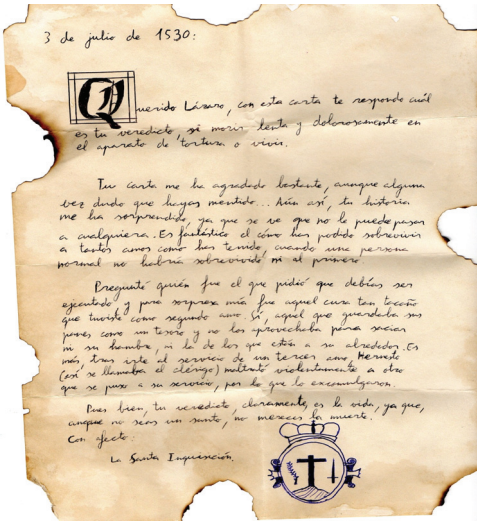
Si está leyendo esto es que ha encontrado algo muy importante, ya que yo, Diego Hurtado de Mendoza soy el autor de la obra Lázaro de Tormes.

Nunca aparecerá una obra firmada con mi nombre porque cuando llevé la original a la imprenta el señor era miembro de la Inquisición y no sé por qué, siendo yo tan inocente, sin haber hecho ningún mal a nadie, aún así me seguían persiguiendo. El señor llevó mi obra al jefe de la Inquisición y unos hombres muy poco fiables, la verdad, entraron en mi casa y me trajeron hasta aquí, a la prisión, donde estoy escribiendo esta carta. Yo tan inteligente como siempre, dejé en mi casa las correcciones originales de la obra y tengo la esperanza de que algún día alguien descubrirá que yo, sí, yo Don Diego Hurtado de Mendoza escribié la tan picaresca obra de Lázaro de Tormes.

8º SESIÓN

– Lectura del tratado C*ómo Lázaro se asentó con un buldero.* Esta lectura nos permite profundizar en la novela como obra epistolar y el gusto del autor por el empleo de refranes.
– Creación individual de una carta en la que Vuestra Merced le dé respuesta a Lázaro sobre sus andanzas (Imagen 5).
– rabajo de investigación:
  a.) La palabra buldero deriva de bula, infórmate de qué eran las bulas y para qué servían.

Imagen 5. Carta de Vuestra Merced a Lázaro



3 de julio de 1530:

Querido Lázaro, con esta carta te respondo cuál es tu veredicto, si morir lenta y dolorosamente en el aparato de tortura o vivir.

Tu carta me ha agradado bastante, aunque alguna vez dudo que hayas mentido. Mas así, tu historia me ha sorprendido, ya que se ve que no le puede pasar a cualquiera. Es fantástico el cómo has podido sobrevivir a tantos años como has tenido, siendo una persona normal no habiendo sobrevivido ni al parto.

Pregunta quién fue el que pidió que debías ser ejecutado y para sorpresa mía fue aquel cura tan tacaño que tuviste como segundo amo. Él, aquel que guardaba sus panes, como un tesoro, y no los aprovechaba para saciar su hambre, ni la de los que estén a su alrededor. Es más, tras este el servicio de un tercer amo, hereje (así se llamaba el clérigo) maltrató violentamente a otro que se puso a su servicio, por lo que lo excomulgaron.

Pues bien, tu veredicto, ciertamente es la vida, ya que, aunque no seas un santo, no mereces la muerte.

Con afecto:

La Santa Inquisición.

9º SESIÓN

– Reconocimiento de las características de la novela picaresca en un fragmento de *El Buscón* de Quevedo.
– Proyección de un fragmento de la película *El Bola* para relacionar al protagonista con la figura del pícaro.

10º SESIÓN

– Representación por grupos en el salón de actos de diversas dramatizaciones sobre posibles continuaciones de la obra[25].

[25] Las representaciones pueden verse en los siguientes enlaces:
http://www.youtube.com/watch?v=ZrpCySp0LRc
http://www.youtube.com/watch?v=ZneFss6GPHg&feature=relmfu
http://www.youtube.com/watch?v=MYRPOBWYvX0&feature=relmfu
http://www.youtube.com/watch?v=FeW49_1yniI
http://www.youtube.com/watch?v=EXiNNmfTjPQ&feature=relmfu

4. EVALUACIÓN DEL TALLER

4.1. Evaluación de proceso y final del alumno

Siguiendo las modalidades de evaluación propuestas por Díaz (2002), el proceso de evaluación del taller ha sido inicial, continuo, formativo y sumativo. Para su seguimiento se ha tenido en cuenta el progreso del alumno en las diferentes sesiones del taller, la consecución de los objetivos propuestos, la actitud del alumno en clase (interés, atención, participación, esfuerzo, aporte de materiales, respeto a la dinámica de la clase, etc.), el trabajo realizado, referido tanto a las tareas de casa como a las actividades de clase, y la adquisición de las competencias básicas.

4.1.1. *Técnicas de evaluación*

- Observación directa y continua de la participación del alumno, de sus actitudes personales, de su forma de organizar el trabajo, de las estrategias que utiliza, de cómo resuelve las dificultades que se encuentra, etc.
- Revisión y corrección de forma continua del cuaderno de clase.
- Entrevistas con el alumno de forma individual o en pequeños grupos.

4.1.2. *Criterios de evaluación*

- Valoración de conocimientos (30 %): actividades en relación a la teoría (completar un mapa conceptual, realizar actividades de comparación, rellenar una tabla…), preguntas de clase y autoevaluación.
- Valoración de procedimientos (60%): elaboración de un decálogo y de un manuscrito, realización de una carta y puesta en escena de una representación teatral.
- Valoración de la actitud (10%): participación, interés y asistencia.

4.1.3. *Rúbrica de evaluación*

Imagen 6. Rúbrica de evaluación

		Sin problemas	Con alguna dificultad	No es capaz
Conocimientos	Conoce las características más notables del siglo XVI			
	Sabe diferenciar la narrativa realista de la idealista			
	Es capaz de reconocer los rasgos de la novela picaresca en diferentes textos			
Procedimientos	Compone adecuadamente una carta			
	Realiza las diferentes actividades y tareas de la secuencia			
Actitu-des	Sabe expresarse adecuadamente tanto oralmente como por escrito			
	Sabe mantener una actitud de cooperación y respeto			

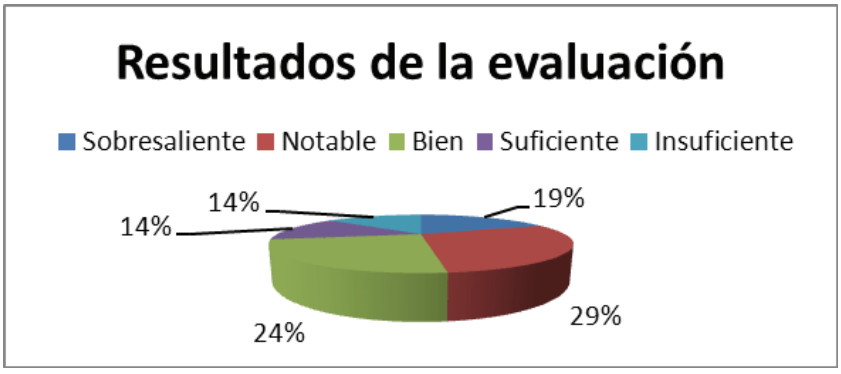
4.2. Análisis de los resultados

A través de la experiencia del taller, hemos puesto en práctica una investigación cualitativa a través del estudio de casos, dado que, como bien señala Yin (1984), «el estudio de casos es una forma de investigación con entidad propia que investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real» (p. 23). Así, Cohen y Manion (1990) establecen que la función del investigador de estudio de casos, es observar las características de una unidad individual, un niño, una clase, una escuela o una comunidad; en nuestro caso, la muestra de estudio han sido 30 alumnos de tercero de Educación Secundaria de un centro educativo público de la provincia de Cádiz.

Una vez analizados los resultados, se pudo comprobar que se cumplían las expectativas que se esperaban para este grupo. Es decir, aquellos estudiantes

que durante las sesiones no participaron, no trajeron las actividades hechas –y cuando las traían no se habían esmerado–, han conseguido una puntuación muy baja con respecto a los alumnos que se han mostrado más interesados por las clases y por la elaboración de las tareas. Por otro lado, se decidió tener una pequeña entrevista personal con las dos alumnas que obtuvieron la puntuación más baja y en clase no se mostraron muy colaboradoras. Nuestra intención se centró en solucionar las dudas y dificultades que hubiesen tenido y dedujimos que poseían un problema de concentración –son muy nerviosas–, más que de capacidades. Es en estos casos, justamente, en donde se ha intentado trabajar la atención a la diversidad. Por su parte, también se felicitó a los cuatro chicos que trabajaron de un modo excelente porque, a nuestro juicio, no sólo se debe motivar al estudiante que le cuesta, sino también al que destaca se le deben reconocer sus aptitudes.

Imagen 7. Resultados de la evaluación



Hablando en términos estadísticos, puede observarse que esta clase de 3º de ESO está conformada de un modo muy heterogéneo: existe un grupo de 4 chicos que son alumnos de obtener sobresaliente; hay un número bastante importante de alumnos que se sitúan en el notable, son chicos y chicas participativos que suelen mostrar interés y cumplen con sus tareas; por otro lado, tenemos un número también amplio de estudiantes que se sitúan en el bien, no son tan participativos como los anteriores pero intentan esmerarse en las actividades aunque no son tan elaboradas como las de los grupos anteriores; hay un porcentaje más pequeño de alumnos que se sitúan en el suficiente, son jóvenes con capacidades pero que no muestran empeño; y, por último, el por-

centaje de chicas que no consiguen superar los objetivos de la secuencia también es muy pequeño, ya se ha comentado previamente que son alumnas con altos niveles de nerviosismo que les impide estar concentradas.

De todo ello se deduce que los objetivos diseñados para el taller se han cumplido y las actividades programadas han estado al alcance de todos ellos por poseer diferentes niveles de complejidad y dificultad para que cada uno las adaptase a sus capacidades y aptitudes.

5. A MODO DE CONCLUSIONES

En definitiva, las conclusiones que se obtienen a raíz de los resultados se pueden resumir en breves líneas: en primer lugar, se han alcanzado en un porcentaje bastante elevado los objetivos propuestos para el taller; además, estos buenos resultados reflejan que el alumno ha tomado parte activa de la metodología participativa que se proponía para esta experiencia. Por su parte, el hecho de tener en cuenta sus conocimientos previos a la hora de comenzar a impartir nuevos conceptos, ha influido en que los resultados hayan sido tan positivos. Por último, el haber incluido actividades de diferente naturaleza también ha contribuido a que los alumnos sientan atendidas sus necesidades, y por consiguiente, se hayan sentido motivados para la obtención de buenos resultados. En conclusión, nos sentimos bastante satisfechos con el rendimiento alcanzado por los alumnos y hemos dado un paso adelante en la apreciación de la lectura como fuente de disfrute y placer.

REFERENCIAS

Anónimo (2010). *Lazarillo de Tormes* (edición adaptada). Barcelona: Vicens Vives.

Cerrillo, P. (2007). La formación literaria del profesor. El profesor como mediador en la lectura. En P. Cerrillo (Ed.), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, pp. 82-97. Barcelona: Octaedro.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista.* Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha.

Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado,* 5 de enero de 2007, núm. 5, pp.677-773.

Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods.* Newbury: Sage Publications.

Recursos para la enseñanza de la improvisación en el marco de la práctica instrumental

Resources for teaching improvisation within instrumental practice

Francisco César Rosa Napal
Universidade da Coruña, francisco.rnapal@udc.es
Isabel Romero Tabeayo
Conservatorio Profesional de Música de A Coruña, isa.romero81@gmail.com

Resumen:

La improvisación; una práctica que forma parte del proceso de creación y realización musical, y que precisamente está constituida por elementos de la composición y de la interpretación, ha sido apartadadurante muchos años del panorama musical, tanto en la ejecución como en la enseñanza, en el ámbito de la llamada música «culta» occidental, y no ha sido absorbida por ninguna de las dos vertientes mencionadas.

Precisamente esa realidad ha despertado nuestro interés por indagar sobre propuestas significativas que se llevan a cabo actualmente por determinados docentes. En ese sentido los datos que serán expuestos han sido extraídos de una investigación llevada a cabo mediante dos entrevistas realizadas a un profesor experto en improvisación musical.

En este trabajo se analizarán algunos elementos que han estado presentes en la práctica tradicional de la enseñanza de la música y que son empleados en un determinado contexto desde una óptica innovadora.

Teniendo en consideración que la improvisación ha sido considerada por los más importantes autores de los métodos activos del siglo XX como un recurso indispensable en el proceso enseñanza-aprendizaje de la expresión musical, se hace necesario, en consecuencia, profundizar en los aspectos metodológicos específicos que actúan en la intervención docente enfocada a desarrollar las capacidades improvisatorias del alumnado.

Palabras clave: enseñanza, improvisación, música, recursos.

Abstract:

Improvisation; a practice included in the process of creation and musical performance and is precisely constituted by elements of composition and interpretation. Nevertheless, improvisation has been banished for many years from the music scene–both in implementing and teaching–in the field of the so-called «enlightened» Western music. Moreover, it has not been absorbed by any of the two aspects mentioned above–composition and interpretation.

Precisely, that reality has aroused our interest in inquiring about significant proposals being conducted by certain teachers currently. In this sense, the data to be exposed are drawn from an investigation conducted by two interviews with an expert teacher in musical improvisation.

In this paper, we will analyze some elements that have been present in the traditional practice of teaching music and which are employed from an innovative perspective in a given context.

Taking into account that improvisation has been considered by the most important authors of active methods of the twentieth century as an indispensable resource in the teaching-learning process of musical expression, it is necessary to dig into the specific methodological aspects that act in the educational intervention focused on developing improvisational abilities of students.

Key words: education, improvisation, music, resources.

1. INTRODUCCIÓN

En las teorías propuestas por la mayoría de los autores de los *métodos activos* la improvisación musical es abordada como una de las principales herramientas asociadas a la creatividad, la exploración y el conocimiento instrumental (Díaz y Giráldez, 2007).En consecuencia también es contemplada la improvisación en el currículo oficial, tanto de la enseñanza general como de los conservatorios, sin embargo no es llevada a la práctica de una forma satisfactoria, o simplemente no se tiene en cuenta como recurso didáctico ni como vehículo para desarrollar la expresión musical individual y colectiva.

Para intentar dar respuesta a la disyuntiva planteada se decidió realizar una investigación enfocada al profesorado, que al considerarlo como un eslabón fundamental entre las teorías pedagógicas, el currículo y la acción docente, podría ofrecernos una información fiable sobre el problema detectado.

Esta investigación tuvo como objetivo principal comprender el proceso mediante el cual se ha construido el conocimiento profesional docente del profesorado de música y cómo es aplicado en su práctica educativa. Intentamos conocer a partir de aquí las metodologías empleadas en la enseñanza musical tomando como punto de referencia su visión y su actuación respecto a la improvisación.

Entre los diferentes aspectos relacionados con el tema principal, en el contexto de la investigación tuvo una especial relevancia la valoración de los distintos recursos, tradicionales o no, que son manejados en la enseñanza de la improvisación por aquel sector del profesorado de música que opta por el empleo de metodologías innovadoras.

2. LA IMPROVISACIÓN COMO EXPRESIÓN MUSICAL

2.1. Aproximación conceptual

Sadie y Latham (2000:537) definen la improvisación como: «Ejecución espontánea sin música escrita, pero frecuentemente referida a una melodía o a una progresión de acordes». Randel (2006:527) afirma que es «la creación de música en el curso de la interpretación». Gainza (1983:11), define la improvisación como «toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. El término improvisación designa tanto a la actividad misma como a su producto», mientras Nettl (2004) opina que esa forma de expresión abarca una mayor diversidad de procesos creativos que el concepto de composición.

En la práctica de la improvisación intervienen tres elementos básicos que pueden encontrarse en la expresión musical convencional de forma aislada: el análisis, la creación y la interpretación (Molina, 2006). Para que se produzca la manifestación improvisada el músico debe situarse, a través del análisis, en un lenguaje concreto contemplando los elementos constitutivos de la música: ritmo, melodía, armonía y forma. Una vez extraídos los materiales que se emplearán, éstos serán manipulados y organizados de forma espontánea bajo los conceptos elementales de la composición atendiendo a las normas de las pautas rítmicas, el diseño melódico, la estructura armónica y el equilibrio formal. Todo este proceso se traduce, a través de la interpretación instrumental o vocal, en el efecto sonoro.

2.2. Trayectoria de la improvisación como manifestación musical

Si indagamos sobre la presencia de la improvisación musical en diferentes culturas desde la antigüedad hasta nuestros días, comprobaremos que estuvo y sigue estando presente en menor o mayor medida: «Ha habido improvisación en la música de la antigua Grecia, en la música medieval religiosa, incluyendo el Canto Gregoriano, en la música renacentista y barroca» (Alonso 2008:34). La importancia que pueda tener en cada una de las manifestaciones musicales está determinada por condicionamientos históricos, estéticos y geográficos, pero lo cierto es que la improvisación ha estado presente en el proceso de la creación musical mucho más de lo que se reconoce actualmente:

> Beethoven detestaba la improvisación formal sobre un tema dado; prefería la improvisación libre (…) Fue norma antaño, en la época clásica y romántica que los compositores supieran improvisar. Hubo en Francia grandes improvisadores como Fauré y en particular César Franck. Marcel Dupré realizaba, con la mayor facilidad, composición instantánea. (Willems 1994: 129).

Aunque muchos compositores de diversas épocas fueron grandes improvisadores, en el curso que fue tomando la práctica y la enseñanza musical hubo cada vez más especialización en esa manifestación artística, lo que trajo como consecuencia que lo que fue la práctica musical más espontánea, real y fresca, cayera paulatinamente desuso:

> …se separó profundamente el proceso de la creación y el de la interpretación, y esto se mantiene todavía en nuestros días. Así, no es difícil encontrar un compositor que no toca ningún instrumento, un intérprete que no sabe improvisar o un improvisador que no escribe música. Las tres facetas forman parte de la vida musical (Alonso, 2008:15).

En la cadenza de los conciertos clásicos y románticos para instrumentos solistas estaba previsto que el instrumentista improvisara un fragmento que se abría con un acorde de cuarta y sexta cadencial, dejando en suspensión el ritmo y la armonía. A partir de aquí el solista, haciendo uso de su virtuosismo, desarrollaba ciertos pasajes de la composición, pero siempre en el estilo del autor, imitando tal vez, sus recursos compositivos. Con el tiempo esta práctica fue cayendo en desuso y los mismos compositores llegaron a escribir la supuesta improvisación de la cadenza (Höweler, 2004).

Otra de la causas de la desaparición de la improvisación en la práctica de la llamada música «culta» en la primera mitad del siglo XX se encuentra en la especialización que trajo consigo el virtuosismo instrumental del período romántico, el cual hacía necesaria la entera dedicación de la mayoría de los músicos al arte de interpretar debido a la dificultad técnica que presentaban las obras, mientras se separaba el trabajo compositivo del interpretativo. Por otra parte los compositores dejaban cada vez menos margen a la libertad del intérprete, llegando a señalar en la partitura cómo debían ser interpretados absolutamente todos los elementos constitutivos de la música.

> Desde los últimos años del s. XIX hasta nuestros días la partitura se ha ido configurando decididamente como un medio a utilizar por personas extrañas al autor y en gran medida no compositores. Por todo ello, el autor, que a su vez se ha concentrado en la labor de creación dejando de lado la práctica interpretativa, se ve obligado a exponer minuciosamente sus ideas en la partitura, incluyendo casi junto a cada nota indicaciones para su correcta interpretación (Molina, 1988:36).

Otro factor que influyó en el desconocimiento de la improvisación por parte de profesores, estudiantes de conservatorios y músicos profesionales, fue el escaso valor que le dieron los investigadores en materia de historia y teoría musical. El estudio de la improvisación generalmente ha sido descuidado por parte la musicología tradicional (Nettl, 2004), que influida por la clase media occidental no valoró positivamente la práctica improvisatoria.

En el contexto de la llamada música «culta», la improvisación está vinculada a la falta de previsión y a la indisciplina. «El concepto de improvisación, en el mundo de la música culta occidental y de los estudios que de ella se derivan, es el de un arte menor o un oficio asociado principalmente a las culturas foráneas» (Nettl, 2004:12).

2.3. La improvisación en el contexto de la música «culta» del siglo XX

En la segunda mitad del siglo XX, los compositores que rechazaron el lenguaje musical tradicional y adoptaron recursos aleatorios como el norteamericano John Gage, dieron nuevamente libertad a los intérpretes. Esta manera de crear tuvo su auge en los años sesenta y principios de los setenta, y consiste en el empleo intencionado del azar en la composición e interpretación, que deja en manos del ejecutante una parte del proceso creativo.

> El resultado u obra puede ser la consecuencia de una improvisación colectiva (aleatoria pura) o bien el producto de una interpretación en la que se confiere al ejecutante una norma y un margen de libertad en su aplicación: probabilismo, formas móviles. (Höweler, 2004:303)

Morgan (1999), denomina como *indeterminación* al movimiento compositivo que empleaba estos recursos y que estuvo presente tanto en Norteamérica como en Europa. Es de suponer que el término empleado quiere aglutinar en un solo estilo las técnicas compositivas que daban una significación estética a lo que no estaba estipulado ni preparado con antelación.

Los compositores europeos más destacados en el empleo la *música indeterminada* fueron: Karlheinz Stockhausen que incluyó la improvisación –«música intuitiva», según su definición – en algunas de sus obras, sobre varios materiales preexistentes, mientras en otros destruía cualquier material formado de antemano. Witold Lutoslawski, aunque con una concepción bastante tradicional en sus obras deja algunos pasajes o soluciones a la improvisación. Otro compositor Christof Penderecki, sustituye en ocasiones, la notación convencional por signos gráficos que sugieren las direcciones melódicas pero no las define exactamente (Morgan, 1999).

Observemos aquí la diferencia de una partitura convencional donde, al indicarse todos los parámetros de la música (Figura 1), no hay lugar para la improvisación, y luego otra (Figura 2) que sólo da unas pautas básicas para que el intérprete termine libremente la idea musical. Los autores de estos dos ejemplos son contemporáneos entre sí.

Figura 1. Gryörgi Ligeti (1923 – 2006). *Ètude 4: Fanfares*

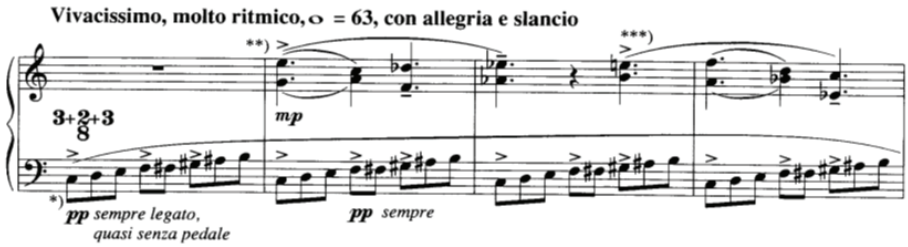
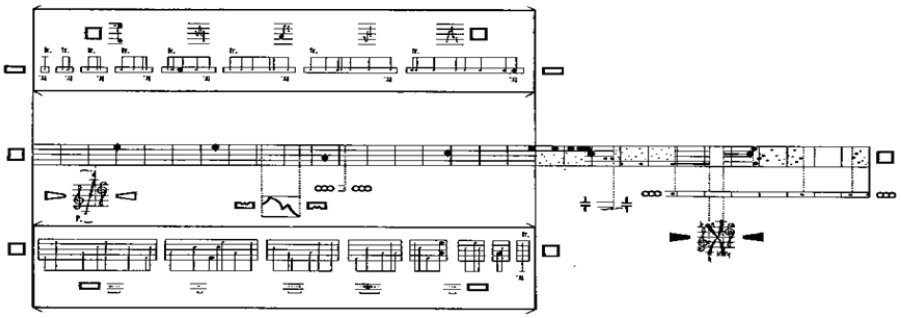


Figura 2. Karlheinz Stockhausen (1928 – 2007). *Zyklus*



Todo esto ocurre en el ámbito de la música «culta» occidental, en unos círculos especializados y con un público minoritario. La música aleatoria no es precisamente la más escuchada y comprendida en las aulas ni en las salas de audiciones de los conservatorios; posiblemente sólo se hable de ella en las clases de Historia de la Música, por lo que es muy difícil encontrar este tipo de obras en programas de conciertos o en el repertorio instrumental del alumnado.

Salvo el mencionado movimiento compositivo, de forma general continúa vigente la concepción de la composición y la interpretación como figuras individualizadas en el proceso creativo, mientras la improvisación se relaciona generalmente con la música popular, donde afortunadamente se ha desarrollado hasta alcanzar un lenguaje propio que se desarrolla constantemente, teniendo en el jazz su más importante medio de expresión.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se situó dentro del marco de la perspectiva interpretativa. El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa que permitió indagar sobre las relaciones, asuntos y escenarios; así como analizar exhaustivamente la interacción de las variables que confrontan el tema de estudio. Para ello la estrategia elegida fue el estudio de caso.

Tal y como establece Stake (1998), el conocimiento empírico no lo es todo en el campo del estudio, el propósito es comprender la complejidad y significados de la experiencia humana defendiendo la ilustración y comprensión de la realidad. Nos propusimos, por tanto, comprender la realidad, el modo en que se percibe y su forma de dar respuestas. A través del estudio de

caso perseguimos una somera y detallada información que nos permitan analizar la particularidad de los hechos (Simons, 2011).

A partir de los objetivos de investigación, fue seleccionado un caso de estudio único que podemos clasificar como caso único holístico. Yin (1994) define el estudio de caso como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, de este modo, se eligió para tal fin a un relevante profesor del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid experto en improvisación.

3.1. Técnicas e instrumentos de investigación

Con el fin de obtener la información necesaria para nuestro estudio nos servimos de la entrevista como principal instrumento de recogida de datos. Tal y como define Taylor y Bogdan (1992), la entrevista cualitativa permite reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Siguiendo el modelo y recomendaciones de Patton (1980) el diseño, elaboración y redacción de la entrevista cualitativa se conformó como una guía que nos permitió una conversación natural y fluida. Desde estas consideraciones, se diseñaron dos entrevistas dirigidas a un profesor experto en improvisación. En la primera de ellas se trataron aspectos relacionados con sus primeras experiencias musicales y su formación académica, mientas que la segunda profundizó en las condiciones internas y externas que interactúan en la práctica docente; la forma en que se desarrolla la enseñanza de la improvisación, y finalmente sus puntos de vista sobre la realidad educativa actual en la enseñanza musical específica.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Recursos empleados en la enseñanza de la improvisación

La improvisación estuvo presente en la práctica musical, y era practicada en el pasado a la par que la composición y la interpretación tanto en la enseñanza como en la función profesional de la expresión musical (Alonso, 2008), por lo que los recursos que se empleaban para llevarla a cabo perdu-

ran en actualidad. La diferencia significativa, según los datos que proporcionaron las entrevistas, radica en la aplicación secuencial que se efectúa a partir de cuatro pasos fundamentales (Figura 3):

Figura 3. Secuencia de elementos que intervienen en la enseñanza de la improvisación.



Partiendo de aquí podríamos explicar, siguiendo a Alonso (2008), la necesaria vinculación entre los recursos, que en la práctica tradicional de la enseñanza de la música aparecen de forma aislada en la organización de los planes de estudio vigentes.

El análisis como asignatura fue introducido en los estudios musicales a partir de la necesidad de buscar respuestas a los problemas que se derivaban de la relación directa del texto con la interpretación de las obras; ritmo, melodía, armonía, estilo, estructuras formales preestablecidas, contexto histórico y enfoque estético. La asignatura está situada en el currículo de las enseñanzas profesionales de Música (Decreto 203/2007) en el 5º y el 6º curso de Grado Profesional, siendo impartida y practicada oficialmente nueve cursos después de que el alumnado ha iniciado sus estudios musicales en un régimen específico de formación musical.

En sentido inverso, el profesor entrevistado sitúa como punto de partida el análisis de obras para obtener el material que será trabajado posteriormente en las sesiones de improvisación: «Mis clases tienen que ver con el análisis, ellos tienen que analizar y de ahí sacar el material que después se utiliza para formarse, para improvisar» (E2, p.5).

La extracción de células rítmico-melódicas para trabajar directamente sobre ellas en el estudio individual es un recurso que fue practicado por algunas escuelas de interpretación con el fin de solucionar problemas técnicos en determinados pasajes de las obras. En el caso de la enseñanza y práctica de la improvisación adquiere una nueva dimensión al convertirse en un núcleo temático susceptible de ser transformado y que repercute directamente en la elección de las digitaciones más adecuadas. Relacionando el trabajo fraccionado de las obras y la manipulación de los materiales extraídos con la interpretación, el profesor apunta:

> … la improvisación da intuición para buscar digitaciones rápidas y prácticas. Creo que influye porque sabes que tienes que buscar lo práctico y lo rápido, porque una digitación pensada, muy sopesada, muy lenta, a la hora de reaccionar con rapidez ante un imprevisto, es posible que no te sirva (E2, p.15).

Por otra parte, la Armonía está recogida en el currículo como una materia a estudiar en los cursos 3º y 4º de Grado Profesional en los conservatorios (Decreto 203/2007). Aunque esa dimensión vertical de la música haya sido clasificada por Willems (1994) como el elemento racional de la expresión musical occidental, y por lo tanto el más complejo, resulta ser un factor esencial en la práctica de la improvisación. En este caso la propuesta del entrevistado consiste en la elección de fórmulas armónicas extraídas a partir del análisis que luego serán desarrolladas en varias tonalidades. Estas combinaciones pueden ser tratadas y trabajadas en forma de progresiones diatónicas o modulantes:

> La secuencia se basa en el contenido armónico y partiendo de lo más sencillo: desde un acorde, enlaces de acordes, después células, estructuras más grandes, luego modulaciones, en fin, toda la secuencia se basa en la armonía (E2, p.5).

El paso que cierra todo el proceso planteado por el entrevistado es la acomodación de las improvisaciones a una estructura formal preestablecida. Esta fase el trabajo recoge todos los elementos que intervienen en una obra musical. Enmarcada en el sistema tonal-bimodal, la forma interactúa con la armonía y el discurso de ambas está totalmente vinculado, por lo que no tienen ningún sentido una sin la otra.

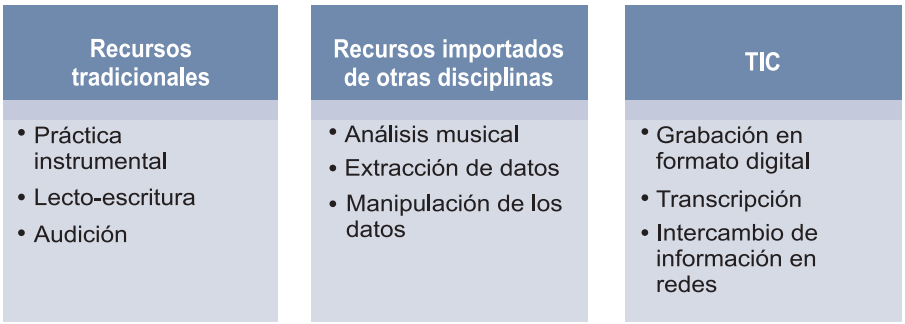
4.1.1. *La improvisación en el contexto del aula*

Mostramos a continuación los principales elementos que conforman la disciplina de Improvisación a partir de la óptica de un experto en esa materia:

a. Objetivos: dotar al alumnado de una serie de recursos que le permita manifestarse musicalmente de manera libre, creativa y original, sin descuidar el rigor técnico de la interpretación.

b. Contenidos: debido a que la capacidad de improvisación del alumnado en general es inexistente, no distingue niveles en la secuenciación de los primeros ejercicios partiendo de un nivel básico aun cuando se trata de alumnado de grado superior.
c. Los recursos didácticos empleados por el entrevistado pueden ser tradicionales en cuanto a los instrumentos, la lectura, la escritura y la audición; lo que no es tradicional en esos medios es su utilización, pues la línea secuenciada del análisis, la extracción de datos y la elaboración de improvisaciones sobre ellos es totalmente diferente al uso que tradicionalmente se da a esos medios. Otros son recursos más modernos, como la grabación de las clases en formato mp3, para que luego sea transcrita y compartida por los propios alumnos y alumnas fuera del aula mediante Internet (Figura 4):

Figura 4. Recursos que intervienen en la enseñanza de la improvisación



d. Evaluación: se tiene en cuenta el progreso individual una vez determinado el nivel inicial de conocimientos, de esta forma la evaluación tiene un carácter relativo y personalizado. Los aspectos a evaluar son:
   - correcta realización de los ejercicios.
   - transposición de éstos a varias tonalidades.
   - expresión y musicalidad.
   - continuidad del discurso musical.

5. CONCLUSIONES

En relación con los resultados de la investigación debemos tener en cuenta que no constituyen una mera descripción de los diferentes aspectos rela-

cionados con el objeto de estudio. El análisis de los datos nos ha dado la respuesta a una serie de interrogantes surgidas a partir del hecho de que la improvisación no es empleada habitualmente en la enseñanza musical.

Observando los aportes que ofrece la forma en que se emplean los recursos planteados por el entrevistado podemos responder a las interrogantes iniciales sobre el papel del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje que constituyen nuestros objetivos de investigación.

Una vez revisados los currículos oficiales y conociendo la opinión de un profesor experto en improvisación sobre su funcionalidad, emerge una conclusión: si oficialmente existe la norma del empleo de la improvisación en las enseñanzas musicales, y se cuenta con un amplio material didáctico y metodológico que recoge las más avanzadas técnicas de enseñanza instrumental, entonces el obstáculo se encuentra en la falta de actualización del profesorado en relación con el uso novedoso de los recursos disponibles.

Aquí hacemos una reflexión a partir de los puntos de vista del entrevistado cuando relaciona dicha realidad con la formación del profesorado. El cambio tiene que partir de allí, puesto que la reproducción del antiguo modelo no dejaría nunca paso a la nueva concepción de la práctica y enseñanza musical. No basta con que en el currículo aparezca la palabra improvisación en varias ocasiones si el profesorado no sabe improvisar. Es más, ni sabe improvisar ni cree que sea necesario.

> Yo creo que hay que llegar al profesor. Hay que facilitar la formación del profesor. Porque algunos de ellos tienen interés, pero son horas, es trabajo, es su vida, y tienen unos conocimientos y ahora les dicen que les hace falta otros. Se necesita la formación del profesor para potenciar eso. Sin el convencimiento del profesor no se consigue nada, por muchas leyes que pongas. (E2, p.19).

5.1. Propuestas para seguir investigando

A partir de esta última reflexión tenemos la inquietud de seguir investigando es esta línea que, aunque sea compleja, podría llevarnos a la comprensión de la verdadera dimensión del problema con vistas a solucionarlo.

Para continuar profundizando en esta vía, se podrían plantear trabajos más ambiciosos en cuanto a la delimitación geográfica. Habría que buscar información en otro tipo de centros, e incluso otros países donde se practica la improvisación de forma natural.

Entre los temas derivados de esta investigación podría figurar la búsqueda del medio que permita motivar y concienciar al profesorado con el fin de que se actualicen sus conceptos de la enseñanza musical, y poder así dar entrada plena a la improvisación en el marco de la enseñanza musical del siglo XXI.

REFERENCIAS

Alonso, C. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Vigo: Dos Acordes.

Díaz, M., Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.

Gainza, V. H. de (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi

Höweler, C. (1004). *Enciclopedia de la música*. Barcelona: Noger.

Molina, E. (1988*). Improvisación y educación musical en España*. Música y Educación, Vol 1 nº 1, pp. 33-55.

Molina, E. (2006). *Análisis, improvisación e interpretación*. Eufonía. Didáctica de la música. Nº 36, 29-39.

Morgan, R. (1999). *La música del siglo XX*. Madrid. Akal.

Nettl, B. (2004).Un arte relegado por los eruditos. En Nettl, B. y Russell, M. (eds.). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal, pp. 9 – 30.

Patton, M.(1980).*Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage

Randel, D. (ed.) (2006). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid: Alianza.

Sadie, S. y Latham, A (2000). *Guía Akal de la música*. Madrid: Akal.

Stake, E. (1998).*Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Simons, H. (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata

Taylor, S. y Bodgan, R. (1992).*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Willems, E. (1994).*El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós

Yin, R. (1994).*Case study research. Design and meyhods*. California: Sage.

Metodologías colaborativas en el aula de Educación Infantil relacionadas con la lecto-escritura

Collaborative methodologies related to literacy in the Early Childhood Education classroom

Sheila Callejo Uceta
C.E.I.P. Arcipreste de Hita (Segovia), sheylacuz27@hotmail.com

Resumen:

La comunicación que a continuación presentamos es un avance del Trabajo Fin de Máster (TFM) que estamos desarrollando en la actualidad. Las inquietudes como maestra y la necesidad de dar un cambio a la forma de enseñar en el aula, es lo que nos ha llevado a realizar este máster de investigación en educación. Por otra parte, la enseñanza de la lecto-escritura en la etapa de Educación Infantil es lo que promueve nuestro interés acerca de nuevas formas de enseñar esta disciplina en el aula de infantil, buscando la cooperación entre los alumnos, desarrollando la socialización, la empatía y gracias al logro de todos estos valores, poder favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura. Pretendemos exponer una nueva metodología para la enseñanza de la lecto-escritura, dejando a un lado el trabajo individualizado por medio de fichas de papel, queriendo dar paso a actividades desarrolladas en pequeños grupos en el aula o en gran grupo, para lo que destacamos los grupos interactivos, que se incluyó en nuestra práctica educativa el curso pasado. Por todo ello, contemplamos este congreso como una oportunidad para dar a conocer un trabajo innovador en el aula, que tiene como principal objetivo lograr la cooperación e integración de todo el alumnado por la vía, en este caso concreto, del desarrollo de actividades de lecto-escritura.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación infantil, grupos interactivos, innovación educativa, lecto-escritura.

Abstract:

The communication presented below is a preview of my Master's Thesis (TFM) I am currently developing. My interests as a teacher and the need for a change in the teaching

strategies I use in the classroom have led me to take this Master about research on education. On the other hand, the daily work in Nursery Education awakens my interest on new ways of teaching reading and writing based on the search of cooperation between students and the development of social skills and empathy. Thus, this learning is facilitated. The aim of this work is to present a new methodology for the teaching of reading and writing, leaving aside individual work with worksheets and focusing on small group or whole class activities. For this objective, the spotlight is put on interactive groups which I used in my classroom last year. Therefore, this conference is an opportunity to show my innovative classroom work, whose main aim is to achieve the cooperation and integration of all the students through reading and writing activities.

Key words: childhood education, cooperative learning, educational innovation, interactive groups, reading and writing.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la necesidad de transformar la educación y qué mejor manera que empezar haciéndolo desde las aulas. Somos los maestros quienes tenemos el poder de modificar nuestra práctica educativa, pero debemos hacerlo desde la convicción de que estamos ayudando al cambio social. Marcarnos nuevos objetivos, lograr nuevas metas, todo ello será posible desde la escuela, y la comunicación que presentamos va en la línea de este cambio. Partimos de la necesidad de desarrollar en las aulas aprendizajes cooperativos (AC) en los que los niños sean los principales protagonistas de su aprendizaje, buscamos que sean capaces de interaccionar para encontrar posibles soluciones a los problemas que les planteamos, necesitamos que sean empáticos para tener el poder y la necesidad de ayudar al otro, y con todo ello lograr aprendizajes en grupo, siendo más enriquecedores que los logrados desde el trabajo individual.

El objetivo que perseguimos es lograr entre el alumnado aprendizajes cooperativos por medio de actividades en pequeños grupos heterogéneos en las que predomine el diálogo, el intercambio de opiniones, la resolución de conflictos, etc. todo ello encaminado a desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura en esta etapa de Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

Muchos años atrás, la escuela que existía por encima de todas era una escuela que segregaba, que marcaba diferencias entre el alumnado, que

excluía en lugar de incluir… En la educación actual y desde hace tiempo hablamos de educación en valores, educación inclusiva, integradora, en definitiva, una educación para todos. Estas reformas integradoras suponen un cambio de dirección en el derecho a la educación (Parrilla, 2002).

Uno de esos aspectos positivos y relevantes en la educación, viene dado por el aprendizaje cooperativo, entendido como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.5). De esta manera enmarcamos nuestra práctica educativa con la referencia de este tipo de aprendizaje, como elemento esencial para favorecer las relaciones sociales dentro de las aulas, para potenciar la colaboración entre los alumnos y que gracias a esto, los aprendizajes se lleven a cabo de una manera más eficaz.

Muy en la línea del aprendizaje cooperativo están los Grupos Interactivos (desde ahora GI), medida de éxito que, para Oliver y Gatt (2010) «consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos dentro de la misma aula, junto con una reorganización de los recursos humanos existentes en la escuela» (p.282). Flecha y Puigvert (2002) ofrecen una definición más detallada de lo que son los GI afirmando que son una forma de organización del aula en la que se agrupa al alumnado de forma heterogénea en cuanto a género, niveles de aprendizaje, lugar de procedencia, etc. formando pequeños grupos de 4 o 5 alumnos. Éstos realizarán diferentes actividades dinamizadas por un voluntario adulto, bajo la supervisión general del profesor y llevándose a cabo una evaluación final de dicha práctica.

Creemos en la eficacia de esta medida de éxito, los GI, ya que desde el curso pasado los estamos llevando a la práctica en el aula, y hemos podido comprobar algunos de sus resultados no solo a nivel académico. Por ello, estamos de acuerdo con Pizarro (2012) cuando afirma que los aspectos emocionales se potencian debido a los diferentes espacios de aprendizaje y participación con numerosas interacciones; podemos decir que mis alumnos son más autónomos gracias a este tipo de actividades y también están aprendiendo a trabajar en grupo, a ser conscientes no solo de sus posibilidades y limitaciones, sino también, de las de los demás, aspecto que es muy importante para lograr la empatía en alumnos de tan corta edad.

Durán y Vidal (2004) afirman que hay que sacar provecho de la participación de los adultos en el aula (…); sacar provecho de la capacidad de cooperación entre el alumnado; y, precisamente, ver las diferencias entre los estudiantes como un elemento enriquecedor y de ayuda en nuestra labor educativa. Gracias a esto podremos llevar a cabo una enseñanza de calidad en nuestras aulas con garantías de éxito para todo nuestro alumnado.

Hablamos de la educación inclusiva como conjunto de todo lo mencionado anteriormente, entendiéndola como una educación que va más allá del mero hecho de incluir en las aulas a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, o a aquellos alumnos que se consideran en exclusión social. La educación inclusiva corresponde a un cambio no solo en las aulas, sino en la educación en general, un cambio en la sociedad, en las leyes referidas a la educación, etc. Según Sandoval y otros (2002), se han puesto en marcha un conjunto de iniciativas que, bajo el nombre de educación inclusiva, confluyen en proyectos educativos de renovación y cambio. Podemos nombrar las Comunidades de Aprendizaje como proyecto de cambio de la educación en los centros.

Las líneas de pensamiento pedagógico de Dewey, y las investigaciones y estudios de Lewin sobre la dinámica de grupo, coinciden en la importancia de la interacción y cooperación del alumnado en las aulas como el medio de transformación de la sociedad (Lobato, 1997). Pensamos que es necesario un cambio social y para ello podemos empezar desde la escuela formando personas críticas, reflexivas, solidarias, colaborativas, empáticas, etc. adjetivos que a menudo echamos en falta en la sociedad actual, de ahí la importancia de poder trabajar en comunidades de aprendizaje, en las que toda la sociedad es participante. Según Gallegos (2001), «es un ámbito educativo holista donde todos los participantes tanto, profesores como estudiantes, padres (…) participan en un proceso de mutuo aprendizaje significativo, el objetivo de todos, independientemente de su rol, es aprender» (p.1)

Tanto el aprendizaje cooperativo, como los grupos interactivos, están muy relacionados con nuestra práctica diaria como maestra de Educación Infantil, y forman parte del día a día de las actividades realizadas en el aula. Prueba de ello, el siguiente epígrafe de este documento, en el que desarrollamos la práctica de los GI en nuestro aula.

A continuación toma mucho protagonismo la lecto-escritura, ya que es el otro pilar fundamental en el que estamos basando las ideas del TFM, y con ella, buscar la forma más idónea de enseñarla, y a su vez, de ser aprendida en las aulas de Educación Infantil, presentando a continuación una pequeña muestra de actividades que hemos realizado con los alumnos en GI, y así dejamos constancia de que se puede aprender la lecto-escritura a través del aprendizaje cooperativo (AC), y no solamente a través de fichas desarrollando un aprendizaje individual del alumnado en las aulas. La primera postura es más enriquecedora ya que favorecemos interacciones entre los alumnos en base a un aprendizaje, en este caso la lecto-escritura, y buscamos intercambios de ideas, de opiniones, resolución de problemas de manera conjunta, etc. lo que favorece este tipo de aprendizaje.

3. MI PRÁCTICA DOCENTE COMO MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Fue el curso pasado (2013-2014) cuando conocimos las comunidades de aprendizaje y los grupos interactivos (GI). En el centro en el que trabajo nos embarcamos unas cuantas compañeras en este proyecto de innovación educativa; nos formamos en lo referente a los grupos interactivos y en menos de dos meses ya los estábamos llevando a la práctica en nuestras aulas de Educación Infantil.

Una de las ventajas personales en cuanto a la puesta en práctica de los GI es que cuando empezamos yo era tutora de alumnos de 3 años de Educación Infantil, y actualmente sigo siendo tutora de los mismos alumnos (ya de 4 años) y seguimos llevando a cabo en el aula los GI, por lo que podremos analizar el alcance que esta medida de éxito pueda tener entre mi alumnado cuando finalicemos la educación infantil en el curso 2015-2016.

En todas las sesiones de GI se llevan a cabo cuatro actividades: una destinada a la lecto-escritura, otra actividad de lógico-matemática, otra en forma de juego y la última de educación artística que suele ser una actividad plástica. Hay veces que la actividad del juego lleva implícita contenidos de lecto-escritura o de lógico-matemáticas. Todas ellas tienen como principal objetivo el lograr la interacción entre el alumnado.

Debemos indicar que todas las actividades que hemos planteado y planteamos para la realización de los GI, están enmarcadas dentro de los contenidos y objetivos que estamos trabajando en ese momento en el aula; de modo que estas actividades de los GI sirven como refuerzo o ampliación para el aprendizaje de los alumnos.

Debido a que nuestro TFM irá encaminado a cómo trabajar la lecto-escritura de manera cooperativa, solamente nos centraremos en las actividades realizadas en ese campo.

4. ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA EN GRUPOS INTERACTIVOS

El interés por los GI y la fascinación por la enseñanza de la lecto-escritura en la edad infantil, desde diferentes modelos y vertientes, es lo que ha hecho posible esta unificación de contenidos y metodologías, primero para iniciar el Trabajo de Fin de Máster, y segundo, para participar en este congreso y dar a conocer nuestra propia práctica educativa.

Todos nuestros intereses de trabajo en el aula están muy relacionados con la educación inclusiva, siendo el «modelo idóneo que acoge a todos los alumnos en las mismas aulas» (Moreno, 2008), no nos centramos solo en aceptar la individualización de nuestro alumnado, sino que estamos dando un paso más, ya que con esta concepción favorecemos la diversidad con la que contamos en nuestras aulas, y para ello creamos metodologías y actividades propicias para su desarrollo.

Vamos a exponer en los dos siguientes apartados las actividades relacionadas con la lecto-escritura que hemos llevado a cabo en nuestro aula en GI.

4.1. Actividades realizadas en el curso 2013-2014

A continuación, exponemos las actividades desarrolladas en el aula con mis alumnos, en las que aparte de detallar una breve descripción, redactamos una reflexión personal de cada una de ellas. Recogemos primeramente las actividades de lecto-escritura desarrolladas durante el curso escolar 2013-2014 en el marco de los GI, llevadas a la práctica con mis alumnos de 3 años (primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil).

- Dominó de vocales: es el juego tradicional del dominó pero cambiando los códigos numéricos (puntos) por las vocales mayúsculas y minúsculas. Los niños reconocían perfectamente las vocales en mayúsculas y minúsculas por lo que el realizar la actividad no fue difícil. Al ser de las primeras sesiones de GI se observaban dificultades en que los niños cooperasen y se ayudaran, ya que todos querían poner las fichas del dominó a la vez, sin respetar el turno de juego.
- Barajas de palabras. Es un juego creado para favorecer el reconocimiento de palabras, hay dos parejas iguales de palabras pero solo en una de ellas aparece el dibujo representativo por detrás. Los niños tienen que asociar las dos palabras iguales, y después comprobar el dibujo para saber si es correcta su asociación. Es un juego al que llevan jugando desde el mes de octubre (curso de 3 años), conocen la mecánica del juego perfectamente; entre ellos se ayudan para resolver la actividad conjuntamente, y se aporta la variable consistente en que un niño identifica la palabra y se la da a otro compañero para que sea él quien la localice, entre todos lo resuelven.
- Ficha del invierno. Cada uno tiene una hoja de papel con unos dibujos relacionados con el invierno. Lo individualizado sería que cada uno

completara su ficha, pero en esta modalidad lo que hemos introducido es que cada uno escribe una palabra y se intercambian las hojas, para que entre todos completen las cuatro o cinco hojas de su equipo. En este tipo de actividades, se advierten las diferencias de aprendizaje existentes en cada aula, ya que no todos los niños escriben igual de bien, igual de rápido, etc. Por ello es una actividad positiva para que los niños aprendan a esperar a sus compañeros y a ayudarles a finalizar la actividad, ya que será la única manera de terminarla entre todos, de ahí la importancia que los grupos que formamos sean heterogéneos.

- Formar palabras. Se les muestra una palabra escrita en mayúsculas y entre todos tienen que buscar las letras que componen esa palabra y colocarlas debajo en el mismo orden. Utilizamos palabras relacionadas con aquello que trabajábamos en ese momento. Hay que tener cuidado con esta actividad, ya que si no se dirige bien, caemos en el error de que sean siempre los mismos niños quiénes localicen antes las letras y se convierta en una competición por encontrarlas más rápido. Ahí juega un papel muy importante el voluntario ya que puede dirigir los turnos para que cada niño se encargue de buscar una letra y así entre todos formen la palabra, con un consenso creado por los niños previamente.
- Bingo de vocales. Simulamos el juego tradicional del bingo, pero cambiamos números por vocales (mayúsculas y minúsculas). Es un material creado por la maestra. Cada niño tiene su cartón y tiene que ir tachando las letras que el voluntario saca. En este juego introdujimos rápidamente una variante para hacerlo colaborativo y que así perdiera el tono competitivo que posee. El niño que tuviera en su cartón la letra mostrada por el voluntario, tenía que pedir a un compañero que se la tapara, así buscamos la colaboración entre el alumnado.
- Letras magnéticas y pizarras. Es similar al juego anterior «formar palabras» pero con un material más vistoso y motivador para los niños: las letras magnéticas. Entre todos buscaban las letras de una palabra para completarla. Pudimos caer en el mismo error que con la actividad similar, pero ya estábamos advertidos y propusimos una sola pizarra y una sola palabra para que entre todos los niños se construyera.
- Completa las palabras. Les mostramos una palabra incompleta, le faltaban las vocales. Los niños tenían el modelo completo para visualizar la palabra y ver qué letras faltaban. Una variante es decir la palabra en alto y que por el sonido de cada letra los niños adviertan qué letras faltan. Las tenían que escribir para completar la palabra. Se establecieron

turnos y se les formulaban preguntas para que entre todos localizaran las letras que faltaban. Cada uno escribía una letra para lograr la máxima participación de todos los componentes del grupo.

- Busca la letra. Se prepararon plantillas plastificadas en A3 similar a una sopa de letras, pero simplificado a buscar únicamente la letra (vocal o consonante, mayúscula o minúscula) que el voluntario indicase; bien auditivamente (por el sonido, nombrando esa letra) o visualmente (mostrando la tarjeta con la letra a encontrar). Para esta actividad se establecieron turnos para que cada niño buscara una letra y con su rotulador la rodeara. Se incluyeron variantes a esta misma actividad como por ejemplo que un niño encontrara la letra y pidiera a un compañero que se la rodeara, o pidiera el rotulador al compañero para rodearla él mismo.
- Secuencia de imágenes. Es un juego tradicional en el que hay que ordenar tres imágenes para ordenar la historia que nos muestran. En esta actividad lo fundamental es que los niños sean capaces de verbalizar las escenas, ponerse de acuerdo en su orden, y finalmente entre todos contar la historia correctamente. Es una actividad algo complicada para niños de 3 años, pero gracias a la constancia de los GI estaban acostumbrados al trabajo en equipo.
- Palabra cooperativa. Cada niño tenía un folio y entre todos tenían que escribir una palabra para, posteriormente, hacer un dibujo relacionado con esta temática. La palabra era «primavera». Todos los niños empezaban escribiendo la «p» y los folios rotaban y en la hoja que les había tocado escribían la siguiente letra, así hasta completar la palabra. Después, en la hoja en la que finalizaban la palabra hacían su dibujo de primavera. En esta actividad es necesaria la verbalización entre los componentes del grupo, tienen que ponerse de acuerdo en qué letra tienen que escribir para seguir el orden correcto de la palabra «primavera», y argumentar su postura cuando hay dos opiniones contrarias. Los niños más extrovertidos plantean antes su opinión y los más reservados apenas participan.
- Buscar la palabra. En una hoja plastificada tamaño A4, hay muchas palabras escritas. A los niños se les da una palabra y tienen que buscarla y rodearla con rotulador en la plantilla A4. Es mucho más enriquecedor buscar el diálogo entre los niños en esta actividad, de tal manera que se pongan de acuerdo en cuál es la palabra que tienen que rodear y argumenten su postura. Es cierto que, debido a los diferentes ritmos de aprendizaje, habrá unos niños que la encuentren antes y otros

después, por ello es necesaria la intervención del voluntario en determinados momentos para lograr que todos participen por igual de una u otra manera.

- El atrapa-letras: en una sábana blanca hay dibujados bichitos que contienen cada uno una letra del abecedario. Los niños con el matamoscas tienen que buscar la letra que el voluntario nombra o enseña (discriminación auditiva o visual). Una variante es encontrar las letras de una palabra, donde cada niño debe encargarse de localizar una letra para que entre todos atrapen todas las letras que conforman la palabra. En esta actividad cada niño tiene su propio matamoscas, y cada uno tiene que cazar la letra. Puede parecer a simple vista competitivo, pero en el momento que un niño no la encuentra, ahí están el resto de sus compañeros para ayudarle a buscar. Las palabras del voluntario «perfecto, todos lo hemos encontrado» son una muestra ideal para que los niños adviertan la colaboración en este juego.
- Adivinanza de animales. El voluntario tiene muchas tarjetas de adivinanzas (en este caso la temática son los animales). Se la recita a los niños y entre todos piensan de qué animal se trata. Cuando lo adivinen y razonen por qué, buscan la palabra del animal y por detrás aparece el dibujo que sirve de autoevaluación para los propios alumnos. Una variante para alumnos con nivel superior sería que cada vez uno de ellos leyera la adivinanza. Es una actividad que les hace pensar y les puede costar en mayor o menor medida el reflexionar conjuntamente o dar su justificación al creer haber resuelto la adivinanza.
- Bingo de nombres. Seguimos la misma dinámica que con los bingos anteriores, pero esta vez los protagonistas son los propios alumnos. Es un bingo de sus nombres en mayúsculas. El voluntario saca la tarjeta y cada niño mira en su cartón si tiene el nombre mostrado. Seguimos con la variante de pedir a un compañero que nos tape el nombre si lo tenemos en el cartón. Están muy habituados a la rutina que marca este juego, ya que hemos jugado bastantes veces, también con números y al principio del curso únicamente con imágenes. Pero la variante de pedir a un compañero que «por favor nos tape el nombre», a los niños les gusta mucho y apreciamos que les motiva para seguir inmersos en el juego.
- Cuadro de doble entrada. Tenemos un cuadro de doble entrada en el que en la línea horizontal aparecen las vocales, y en la vertical aparecen tres colores (rosa, morado y naranja). Se les reparte a los niños una vocal en un color determinado y tiene que colocarla en su casilla

correspondiente. Una variante es que el niño diga lo que le ha tocado (por ejemplo letra «a» naranja) y pida a un compañero que la coloque en su sitio. Entre todos determinan si está correctamente colocada. Puede resultar una actividad algo difícil para niños de tres años, pero cogen muy rápido la dinámica de este juego sin mayores problemas. Con la variante introducida favorecemos mucho más el diálogo, la cooperación entre los alumnos y el trabajo en equipo.

– Letras en puzle. Es un juego de piezas de puzles, en el que a partir de un dibujo dado tienen que buscar las letras que forman la palabra de esa imagen. Después, han de comprobar si han colocado correctamente cada letra con el modelo de la palabra delante. Es una actividad que posibilita que cada niño lleve a cabo una acción, que sumadas todas ellas sea el resultado final de la actividad. De esta manera todos son partícipes de la misma y entre todos, y por medio de la cooperación logran terminarla.

4.2. Actividades realizadas en el curso 2014-2015

A continuación, presentamos las actividades de lecto-escritura llevadas a cabo en GI con los mismos alumnos que los mencionados en el texto anterior, ahora en el curso de 4 años (segundo curso del segundo ciclo de la Educación Infantil). Se apreciará un incremento en la dificultad de las actividades ya que su nivel es mayor que el del curso pasado y por lo tanto los objetivos que nos planteamos para este curso son diferentes. Destacamos que únicamente quedan recogidas las actividades del primer trimestre del curso escolar 2014-2015.

– Letras magnéticas. Es una versión de alguna de las actividades explicadas en la primera parte, con la variante de que los niños ven la palabra escrita en letras minúsculas y ellos tienen que convertir en su mente cada una de esas letras y buscar su equivalente en mayúsculas (ya que así es el formato de las letras magnéticas). Después, las ordenan para que se lea correctamente la palabra. Añadimos a una actividad realizada con anterioridad una dificultad no muy notable, ya que mi alumnado conoce y reconoce las letras tanto en mayúsculas como en minúsculas. Es importante que todos los niños del grupo participen buscando las letras, para lo que deben ponerse de acuerdo en qué letra buscar cada uno y ayudarse si lo necesitan.

- Las letras de su nombre. Estamos trabajando por proyectos, y en este primer trimestre los monstruos, y a partir de esa palabra «monstruo» (escrita y separada cada letra en una columna en un A3) los niños tienen que colocar su nombre y el de sus compañeros en la columna correcta si contiene una u otra letra de esa palabra. Los nombres se dan aleatoriamente, escritos en minúsculas, y los niños los reconocen e intentan buscar el suyo o elegir el de un amigo para colocarlo. Es importante que todos participen colocando un nombre y que verbalicen por qué lo ponen en esa columna y no en otra.
- Memoria, palabra e imagen. Hemos hecho para clase un juego de memoria algo diferente; en un lado se colocan las imágenes y en otro lado las palabras correspondientes a esas imágenes. Cada carta corresponde a una imagen o a una palabra. Cada niño levanta una de cada zona y tiene que hacer coincidir la imagen con su palabra correspondiente (temática de los monstruos). La finalidad es que no gana el que más parejas consigue, sino que las parejas se amontonan todas juntas, así termina el juego cuando entre todos han logrado juntar todas las parejas, y no llevando la cuenta individual de cuántas parejas consigue cada niño (aunque a veces es inevitable debido a las características propias de su edad).
- Asociación de palabras. Les presentamos a los niños en hojas A4 plastificadas dos columnas con las mismas palabras pero descolocadas. La finalidad es que localicen y unan con rotulador la misma palabra en una y otra columna. Cada niño se encarga de unir una de ellas y el resto tiene que comprobar si están bien unidas, y entre todos tratar de averiguar qué pone.
- Letras en monstruos. Esta actividad la hemos realizado debido a la temática trabajada en clase (los monstruos). En siluetas de monstruos hemos escrito letras que ordenadas de una u otra manera forman palabras relacionadas con este tema. A los niños les damos la palabra y ellos tienen que localizar las letras y ordenarlas para que se corresponda con la palabra que les mostramos. Seguimos una dinámica muy parecida a actividades anteriores como por ejemplo «letras magnéticas» o «formar palabras» del curso anterior.
- Monstruo come-letras. Les damos palabras plastificadas y a cada una le falta una vocal. Los niños con plastilina tienen que hacerla para ponerla en el hueco. Primeramente les pedimos que piensen, que digan en alto la palabra para que de manera auditiva, localicen la letra que falta. Si hay discrepancias, les pedimos que se pongan de acuerdo y

razonen. Después, dejamos a cada niño que modele una vocal para colocarla en su lugar correspondiente.

- Bingo de monstruos. La misma dinámica que con los juegos de bingo anteriores, pero esta vez tienen que localizar en su cartón palabras de relacionadas con los monstruos escritas en minúsculas. Seguimos con la variante de pedir a un compañero que nos tape la palabra cuando la tenemos localizada en nuestro cartón. Resulta muy cooperativo.
- Maletín de letras. Es un juego en el que a partir de una imagen que tiene escrita su palabra, los niños tienen que formar la palabra con las letras en puzles. Para llevar a cabo esta actividad, en el mismo grupo se hicieron dos subgrupos, de dos y tres niños. Así colaboraban y la participación fue mayor para formar las palabras propuestas. Después, los niños del otro equipo corregían la palabra formada por sus compañeros.
- Puzzle de animales. A partir de un puzle de emparejar a un animal con sus crías, realizamos una modificación para dificultar la actividad. Preparamos carteles con los nombres de los animales, y por otro lado carteles con el número de crías que cada uno tiene. Los niños forman el puzle, y cuentan las crías y buscan el número, después buscan entre las palabras la que corresponda al nombre del animal. Este juego da pie a que cada niño sea protagonista de una parte del juego. Para ello, se les repartió a uno todas las crías, a otro todas las palabras, a otro todos los número, etc. Así, siguiendo un orden, cada uno ponía su parte de cada puzle, y queda patente la colaboración entre todos los miembros del grupo, tomando conciencia de que todos son igual de importantes, ya que si uno de ellos no participa no pueden terminar la actividad.

5. LOS PROCESOS REFLEXIVOS DEL PROFESORADO

Cuando nos embarcamos en este proyecto no éramos conscientes de todo lo que conlleva un trabajo de este tipo. Al principio, cuando planificábamos las sesiones de GI, nos costaba mucho trabajo proponer actividades, pero con el paso de las semanas nos dimos cuenta que cualquier actividad podría ser viable siempre y cuando se desarrollara a través de la cooperación y se buscara la participación de todo el alumnado.

De todo este proceso, sacamos como beneficio los resultados que obtenemos de nuestras propias reflexiones como maestras, ya que en nuestras reuniones periódicas comentamos nuestras sesiones, hablamos sobre los problemas o dificultades encontradas, etc., y todo esto ayuda a que en la siguiente

sesión se subsanen estas deficiencias y podamos desarrollar la sesión de GI de una manera más efectiva.

Por otra parte, desde que empezamos con los GI, llevamos a cabo un diario en el que recogemos todas nuestras impresiones relacionadas con esta práctica inclusiva, por lo que es un elemento de reflexión importantísimo y necesario para nuestra propia práctica. Así como afirman Barba y Barba (2014) los diarios son un instrumento esencial ya que le permite al docente recoger información precisa y concreta de lo que sucede en su aula en un momento determinado, y de esta manera le invita a reflexionar sobre sus acciones.

6. CONCLUSIONES

Dado que llevamos prácticamente un año realizando GI en mi aula, y por suerte, el curso pasado y el actual, hemos estado y estamos con el mismo grupo de alumnos, hemos podido comprobar algunos avances dentro del grupo-aula. Avances en el sentido de que entre los alumnos existe una mayor colaboración, se ayudan más entre ellos, y están más unidos (en comparación con mi anterior promoción, aunque ésta fuera bastante buena). A pesar de que son niños muy pequeños, y el egocentrismo suele ser una característica que marca su personalidad a esta edad, hemos comprobado cómo cada vez son más abiertos a sus compañeros y cómo van desarrollando la empatía con el resto, sabiendo ponerse en el lugar del otro cuando observan que tiene un problema o cuando existe una situación que no es capaz de resolverse de manera individual.

Gracias a los grupos interactivos, se aprecian en mis alumnos interacciones que en niños tan pequeños no pensábamos que pudieran darse, así como situaciones de aprendizaje mutuo a través de las diferentes actividades que proponemos cada semana. Además, permitimos el acceso al aula a la comunidad educativa al completo, abriendo las puertas de nuestras clases, y como no, también de nuestro trabajo como maestras; y desde que esto es así, sentimos que se valora mucho más nuestro trabajo. Compartimos con Rodríguez y Torrego (2013) que dos de los aspectos clave para el éxito educativo son las formas de agrupación heterogénea del alumnado, así como la participación de las familias y de la comunidad educativa en el aula.

Juzgando este trabajo, podemos decir que estamos muy satisfechos con los resultados que vamos obteniendo día a día, gracias al desarrollo en el aula de aprendizajes cooperativos, por fomentar la colaboración y participación

del alumnado por medio de diferentes actividades, y por supuesto, por trabajar en el aula los GI como una medida de éxito fundamental para lograr todos los objetivos que nos proponemos a nivel social con nuestros alumnos, y que de manera complementaria sirven para desarrollar los aprendizajes académicos de la etapa.

Animo a todo aquel que quiera dar un giro positivo a su trabajo en el aula, os animo a conocer e introduciros en el mundo del aprendizaje cooperativo y por supuesto en las comunidades de aprendizaje y sus medidas de éxito educativo. De ahí, el interés por querer participar en este congreso, nuestro objetivo es dar a conocer una experiencia más, relacionada con todo este mundo tan enriquecedor.

REFERENCIAS

Barba, J. J. y Barba, R. (2012). El uso del diario del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *405*, pp. 55-63.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 1*, pp. 11-20.

Gallegos, R. (2001). *La educación del corazón. Doce principios para las escuelas holistas*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, *4*, pp. 59-76.

Moreno, A. (2008). Educación inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Revista de Educación y Futuro Digital*, *18*, pp. 125-139.

Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en Grupos Interactivos. *Signos*, *43*(2), pp. 279-294.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, *327*, pp. 11-29.

Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer.

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, *5*, pp. 227-238.

El acompañamiento pianístico como recurso y estímulo del desarrollo musical: aproximación a la iniciación del piano colectivo en la etapa 5-6 años

The piano accompaniment as a resource and encouragement of musical development: approach to the initiation of collective piano at stage 5-6 years

Isabel Romero Tabeayo
Conservatorio Profesional de Música de A Coruña, isa.romero81@gmail.com
Francisco César Rosa Napal
Universidade da Coruña, francisco.rnapal@udc.es

Resumen:

La actualidad del panorama formativo en las áreas artísticas nos ofrece numerosos escenarios y entornos de aprendizaje, dando lugar a diversos modelos educativos que pretenden dar respuesta a objetivos concretos y necesidades propias de un contexto determinado. Las disciplinas musicales constituyen un valor creativo y realista sobre el ejercicio de la práctica artística dentro del aprendizaje no reglado. Nos encontramos ante una amplia demanda en educación musical: una ecología de aprendizaje propia de un marco social dinámico y flexible, donde proyectos e ideas permiten un trabajo participativo, favorable para la experimentación e implantación de conceptos de aprendizaje que no son posibles de asumir en sistemas reglados o institucionalizados. El presente trabajo describe la experiencia realizada con niñas y niños de edades comprendidas entre los 5 y 6 años que se inician en la práctica del piano. Nuestro propósito pretende detallar, analizar y comprender los principios básicos del ejercicio instrumental que deben ser aprendidos y transmitidos, así como definir los recursos y los medios didácticos que nos permitan adquirir los contenidos *enactivos* atendiendo a su funcionalidad, tipología, criterios de selección y de secuenciación. La experiencia didáctica que presentamos justifica un modelo de aprendizaje fundamentado en el desarrollo auditivo y creativo de los niños y las niñas a partir del trabajo instrumental en grupo. Una propuesta que vincula la formación instrumental con la comprensión y experimentación expresiva del lenguaje desde materiales que contemplen el acompañamiento pianístico como elemento indispensable de apoyo y dirección.

Atendiendo a la problemática que supone el dominio de diversas habilidades y conocimientos en acción propios de un instrumento polifónico, entendemos que el acompañamiento del piano es imprescindible en dicha tarea. En este sentido, estableceremos diferentes roles interpretativos que exploten los recursos rítmico-armónicos y simplifiquen las dificultades técnicas y mecánicas para una experiencia estética plena ligada a los principios de la expresión musical.

Palabras clave: acompañamiento pianístico, desarrollo instrumental, educación musical, repertorio.

Abstract:

The current training in artistic panorama offers numerous scenarios and learning environments, leading to various educational models that seek to respond to specific objectives and given context needs. The musical disciplines in not– ruled learning involved a creative and realistic about the exercise of artistic practice value, we are, to a large demand in music education; an ecology of own learning a dynamic and flexible social framework, projects and ideas which allow a favourable participatory work for experimentation and implementation of learning concepts that are not possible to assume in regulated or institutionalized systems. This paper describes an experience with five and six– years– old children that first start in piano practice. From this discussion, we will detail, analyze and understand the basic principles of instrumental exercise that must be learned and transmitted, and define the resources and teaching aids that allow us to acquire the *enactive* content according to their functionality, type, selection criteria and sequencing. The learning experience presented justifies a learning model based on auditory and creative development of children from instrumental group work; a proposal linking instrumental training with comprehension and expressive language experimentation from materials that include the piano accompaniment as an essential element of support and direction. Considering the problems implied in the mastering of different skills and knowledge in own action of a polyphonic instrument, we understand that piano accompaniment is essential in this task by establishing different playing roles that exploit rhythmic and harmonic resources and simplify the technical difficulties and mechanical for a full aesthetic experience linked to the principles of musical expression.

Key words: instrumental development, music education, piano accompaniment, repertoire.

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística en las últimas décadas ha suscitado un gran interés y relevancia social y comunicativa que la ha convertido en uno de los

principales focos formativos (Lines, 2009); una creciente demanda que estimula el contacto con diversas fuentes de información y conocimiento ofreciendo numerosos enfoques de estudio y entornos de aprendizaje (Ibarretxe, 2006).

Situar el arte como ámbito educativo en la actualidad necesita de un marco que exige entender y definir la relación artes-educación en función de sus diferentes contextos y objetivos. Touriñán (2011) distingue, por lo tanto,

> …las artes como ámbito general de educación que aportan valores vinculados al carácter y sentido propios del significado de educación, igual que cualquier otra área cultural; las artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico, y, las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. (p. 68)

Nos encontramos, ante un cambio epistemológico en lo referente a la relación artes-educación. La finalidad de la educación artística no sólo se encamina hacia la formación de artistas profesionales, sino que su modelo formativo necesita responder ante una sociedad multicultural, diversa y plural que pueda apreciar y experimentar la manifestación cultural en todas sus formas artísticas.

Tal y como establece Gainza (1977), la educación musical ha de ocuparse del desarrollo sensible, la vivencia de la música y su comunicación expresiva a través del interés y acercamiento en sus diferentes facetas: como oyente comprensivo, como intérprete y como creador.

En este contexto de formación sociocultural en el área de expresión musical desarrollamos nuestra experiencia didáctica. Presentamos un modelo que pretende vincular el aprendizaje instrumental con el desarrollo musical, partimos de la experimentación vocal y movimiento corporal de materiales previamente analizados y secuenciados con el objetivo de promover el desarrollo auditivo y, sobre todo, el desarrollo creativo de una personalidad musical autónoma sensible al hecho artístico.

El sonido es el principal propulsor de la práctica musical en la clase. El piano como instrumento acompañante se configura como generador de modelos estilísticos, como estímulo de expresión y como apoyo rítmico; en este punto, es indispensable para el ejercicio musical en general y del piano en particular.

2. EL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO COMO ESTÍMULO DEL DESARROLLO AUDITIVO: EN BUSCA DE UN MODELO SONORO

Las disciplinas artísticas sitúan su aprendizaje bajo los principios de la práctica. Los elementos que configuran el hecho musical han de contribuir desde la acción a su ejecución formando estructuras lingüísticas comprensibles que respondan a las necesidades de la interpretación.

La concreción de dichas estructuras lingüísticas y convencionalismos del lenguaje-expresión musical han de convertirse en sonido para su transmisión; «el piano es el instrumento soñado para ilustrar musicalmente el movimiento» (Willems, 1994, p. 56).

El aprendizaje observacional y la imitación son elementos fundamentales a lo largo de las primeras etapas formativas, en general, y, en el caso de la expresión musical, son indispensables para la información auditiva que puede involucrar, la forma del comportamiento del alumno.

Entendemos, por lo tanto, que el empleo del acompañamiento pianístico en la formación musical se configura como un elemento observable susceptible de ser aprendido, por una parte, y como guía, representación o ejemplificación de conceptos imitables por otra. De este modo se justifica el aprendizaje por observación, el aprendizaje social y la imitación como un único sistema de comportamiento formulado sobre la percepción.

La condición imprescindible para la elaboración de un acompañamiento radica en los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los elementos constitutivos de aquello que se ha de acompañar (ritmo, melodía, armonía, forma, estilo).
- Adecuación del acompañamiento pianístico a los objetivos didácticos previamente definidos.
- Control sobre el teclado para establecer un modelo correcto sobre la idea musical a ejemplificar.

2.1. Percepción y proceso auditivo

La educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje (Willems, 1994). Mediante la audición o habilidad para escuchar y entender la música, es posible la descodificación de dicho sistema lingüístico (Gordon, 1997). Tocar, leer, pensar estructuras musicales, implica visualizar y ejecutar diseños, conjuntos de notas, y no meras sucesiones de símbolos aislados (Gainza, 2007).

Tal y como establece Elliott (2009), escuchar no es el equivalente auditivo de un proceso de copiar, al contrario, escuchar es un proceso de construcción cognitiva-afectiva (Figura 1). La escucha se corresponde con el filtro que establece relaciones motoras en la ejecución y el producto sonoro final en correspondencia con determinaciones estilísticas.

Figura 1: Proceso de musicalización



Por su parte, Gordon (1997) entiende el proceso de desarrollo auditivo como un movimiento circular que siempre vuelve sobre sí mismo permitiendo al alumno relacionar los conocimientos y habilidades necesarias para poder expresarse mediante el lenguaje musical.

2.2. La clase colectiva y los roles del grupo

Las especialidades instrumentales tradicionalmente se han impartido dentro del modelo de clase individual. No obstante, en la actualidad se comienza a tener en cuenta la formación en grupo por las posibilidades didácticas que ofrece.

Gordon (1997) se refiere a la clase colectiva como un espacio en el que las diferencias musicales individuales pueden ser conciliadas y los estudiantes se verán obligados a aprender a adaptarse al sonido, por lo que tendrán que escuchar, y de este modo se fomenta el desarrollo auditivo.

En el caso del piano, y a diferencia de otras especialidades instrumentales que tienen la oportunidad de participar en formaciones y experimentar los diferentes roles musicales, la enseñanza se realiza únicamente sobre el repertorio solista que condiciona su formación global como músicos.

El planteamiento del aprendizaje pianístico en grupo ha de entenderse como un recurso que en ningún caso pretende sustituir la dirección y supervisión del trabajo individual de cada alumna y alumno. Se trata de explotar las posibilidades que nos ofrece para integrar materiales fundamentados en la audición, expresión y coordinación del grupo sobre el instrumento.

Tal y como establece Gainza (2007), el instrumento a cuatro manos nos permite la compenetración rítmica, simultaneidad de ataques, equilibrio

dinámico, fraseo y gesto musical. Cuando se trata de hacer música en grupo las exigencias se dirigen hacia la percepción sonora de lo que se produce de un modo natural (Gordon, 2003).

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1. Contexto de aprendizaje

El campo en el que se realizaron las experiencias presenta ciertas particularidades que se han tenido en cuenta para actuar y valorar la acción educativa. El trabajo efectuado no corresponde a los requerimientos de las convenciones formales de las Escuelas de Música o a los Conservatorios Elementales, Profesionales y Superiores de Música.

Las actividades se llevaron a cabo en una asociación de vecinos ubicada en el medio rural de la provincia de A Coruña, donde no existía una tradición relacionada con la enseñanza de la expresión musical vista desde el enfoque extraescolar. La iniciativa partió de la necesidad ampliar el ámbito de la oferta de disciplinas que forman parte del proyecto global de la institución y así dar cabida a la formación musical demandada por algunos vecinos.

Para llevar a cabo el proyecto se tuvo en consideración la contextualización social y geográfica del proyecto con el fin de adaptar los propósitos y los contenidos a las condiciones reales.

3.2. Fases de la experiencia

Presentamos a continuación el proceso sobre el que conformamos nuestra experiencia realizada a lo largo de tres meses en la práctica inicial del piano. Distinguimos las siguientes fases de trabajo (Figura 2):

Figura 2: Planificación y fases de trabajo

PLANIFICACIÓN Y FASES DE TRABAJO			
FASE INICIAL	**FASE DE DESARROLLO**		**FASE FINAL**
ANÁLISIS Y RELACIÓN CON EL CONTEXTO	**ADECUACIÓN DE MATERIALES**	**APLICACIÓN EN EL AULA**	**VALORACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO**
• Atención a las variables socioeconómicas • Adecuación de objetivos de aprendizaje • Canal de comunicación con las familias	• Aspectos rítmicos • Elementos melódicos • Estructura formal comprensible	• Aproximación auditiva de la pieza • Comprensión y experimentación sobre los elementos constitutivos • Apropiación e interpretación	Audición pública

Destacamos un primer momento de toma de contacto sobre el medio a través de diferentes reuniones con responsables del equipo directivo de la asociación y sus familias. Intentamos comprender la realidad social y cultural sobre la que trabajaríamos, así como, las necesidades solicitadas en lo que a formación musical se refiere.

Continuamos con una segunda fase en la que decidimos los materiales que emplearíamos en el aula, así como su aplicación, y, finalmente, la presentación pública del trabajo realizado a través de diferentes conciertos dentro y fuera de la asociación.

3.2.1. *El repertorio con acompañamiento como recurso para la formación instrumental inicial: análisis de materiales y asignación de piezas*

Una vez definido el contexto de trabajo y los objetivos musicales en cuanto a adquisición de recursos expresivos, técnicos y creativos a alcanzar, procedemos a concretar los contenidos y materiales didácticos adecuados al período inicial de formación. Partimos de los siguientes conceptos (Figura 3):

Figura 3: Fundamentación para la selección de repertorio



El repertorio seleccionado parte de la simplificación de las condiciones y contenido polifónico del piano (Figura 4). De este modo, incidimos en la comprensión y producción de melodías con la máxima atención y expresión correspondiente. Sin la dificultad armónica trabajamos la estabilidad rítmica, las direcciones del discurso musical con sus respiraciones y el control– coordinación corporal.

Figura 4: Casos de trabajo y asignación de repertorio

ASIGNACIÓN DE REPERTORIO				
ALUMNADO	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4
	Alberto	**Ana**	**Lucía**	**Adriana y Laura Ling**
REPERTORIO	**Little Engine** *J. Bastien*	**Canción popular rusa** *K. Sorokin*	**Mi Caballito** *J. Bastien*	**Canción infantil Ucraniana** *Popular*

Los criterios de selección para la asignación de repertorio que hemos tenido en cuenta son los siguientes:

- Arquitectura rítmica estable y reconocible que permita una inmediata respuesta fisiológica.
- Melodías de carácter modal con gran contenido *cantabile* y carga expresiva.

- Composiciones formuladas sobre estructuras cuadradas donde el discurso musical se articule en secciones diferenciadas y elementos que aludan al diálogo para fomentar la imaginación.

3.2.2. *Desarrollo y aplicación en el aula*

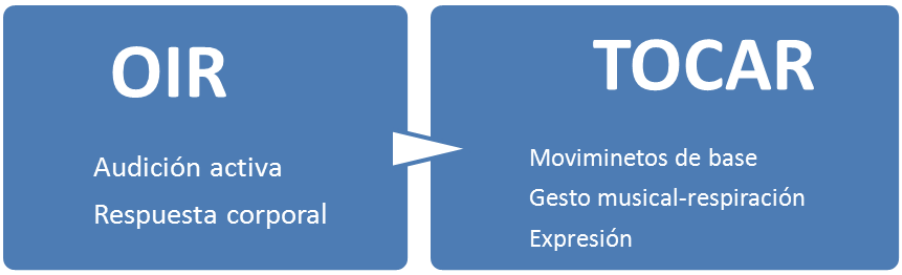
El trabajo en el aula se ha realizado a lo largo de tres meses con una frecuencia semanal de una hora instrumental en grupo. Del mismo modo, completamos la actividad con cuarenta y cinco minutos semanales de práctica vocal que les permite experimentar la expresión musical a través del tratamiento de la canción explorando los aspectos rítmico-corporales y de entonación.

Procuramos identificar unidades de aprendizaje que justifiquen una propuesta y diseño metodológico coherentes para un concepto de enseñanza desarrollado a lo largo de las diferentes fases de comunicación e interrelación alumno-profesor.

La estructura de la clase comienza regularmente con la ejecución de diversos ejercicios de calentamiento sobre el teclado. Los realizamos acompañados por la voz donde los intervalos son entonados e identificados con la ayuda del piano, así como desarrollados mediante diferentes articulaciones y ataques que nos permitan obtener diferentes respuestas en la relación instrumento-ataque-sonido.

En las primeras lecciones, tal y como determina la escuela rusa de piano, el alumno todavía no sabe leer las notas por lo que nuestro esquema se fundamenta en Oír– Tocar (Figura 5).

Figura 5: Secuencia de trabajo



Nos enfrentamos posteriormente al repertorio asignado. Prestamos máxima atención al desarrollo musical del oído, a cantar las melodías de forma consciente y expresiva, para después relacionarlas en el teclado en sus diferentes tonalidades. En la medida en que el sonido y el discurso musical fluyen de forma natural, relacionamos la notación del texto con dicho producto sonoro. Incorporamos la célula ver-tocar-oír, lo que posibilita un rápido aprendizaje de los elementos más importantes de la técnica de piano y estimula en el alumno el desarrollo musical de su oído a la vez que interpreta.

El punto central del trabajo en el aula se corresponde con la audición y ejecución de las líneas melódicas que han de ser ejecutadas, por lo general alternando manos sobre el teclado.

Tal y como establece Willems (1994), el ritmo tiene la prioridad y la melodía la primacía; no hay melodía sin ritmo. El acompañamiento elaborado por el piano dispone la práctica del ritmo no sólo como conciencia de los valores, sino como movimiento ordenado dotado de fraseo y construcción arquitectónica.

Las melodías seleccionadas propician el fraseo y afectividad (Sandoz, 1981). Empleamos la canción popular como principal medio expresivo donde trabajamos la ejecución emocional de las piezas. Nuevamente, el acompañamiento de piano es imprescindible para la ejemplificación de los diferentes caracteres y dinámicas.

Desde el primer momento tenemos en cuenta la riqueza y variedad del gesto musical. Los materiales son apoyados por texto o imágenes que nos ayuden a concretar el discurso, y de este modo dotamos de significado al gesto sonoro y sus respiraciones.

Los cuatro casos con los que hemos trabajado plantearon una evolución muy similar: las dificultades de afinación, control del tempo y memorización musical eran constantes. No obstante, en el caso de Adriana y Laura Ling, fue posible trabajar un intercambio de roles donde el acompañamiento fue realizado por una de las niñas demostrando una comprensión auditiva satisfactoria.

Cabe destacar la influencia tan directa que supuso el contacto con las familias. Participaron activamente en las clases y contribuyeron a motivar a sus niños y niñas en el estudio, dándole continuidad fuera del aula.

3.2.3. *Audición*

Todo el trabajo del aula se ha encaminado, en gran medida, hacia el desarrollo musical y personal pero no podemos olvidar el acto comunicativo que nos ofrece el recital.

Tal y como establece el principio de comunicación, la presentación al público supone un contenido determinante en el tratamiento de la información que se pretende transmitir por lo que se trabajó conscientemente la exposición pública.

Por otra parte, la audición desde el punto de vista de la evaluación se corresponde con un momento de reflexión para comprobar si los objetivos propuestos han sido conseguidos y la consecuente toma de decisiones.

A partir de la acción ante el público, se inicia un profundo proceso de concentración y energía emocional que los niños asumen con gran naturalidad y alegría. Supone para ellos una experiencia grata acompañada de refuerzo social y motivación.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La enseñanza de la interpretación es un aspecto fundamental de la formación integral de la personalidad ya que su práctica requiere de una participación sensorial, afectiva, mental, corporal y social (Swanwick, 1991). Su ejercicio requiere comprender y planificar el proceso musical, así como identificar los elementos que conforman el discurso para manifestarse como una disciplina esencial en la formación del individuo.

Las necesidades formativas actuales en el campo musical surgen de la adecuación permanente de materiales a situaciones reales y de sus estrategias metodológicas. Aunque no disponemos de certezas que nos ayuden a identificar la relación causa-efecto en el aprendizaje instrumental, debemos acercarnos a determinados principios que aludan una mejora objetiva en lo que a enseñanza se refiere.

Las condiciones sobre las que se ha realizado la experiencia son determinantes no sólo para su planificación, sino también para su valoración. Del mismo modo que adecuamos los objetivos y contenidos sobre los que hemos de trabajar, debemos analizar los resultados desde la relación natural del grupo con la música dentro de su entorno.

Destacamos la afectividad del proceso tanto en los aspectos meramente musicales como en los vínculos personales generados. La convivencia a través de la música ha resultado ser un vehículo fundamental para rediseñar y plantear los principios básicos de la interpretación.

A partir de aquí podemos afirmar que la vivencia de la música, sin las barreras que en ocasiones imponen las instituciones educativas tradicionales, humaniza el hecho musical y nos recuerda nuestras inquietudes iniciales en el ejercicio docente.

REFERENCIAS

Elliot, D. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En D. Lines, (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio,* pp. 123-136. Madrid: Ediciones Morata.

Gainza, V.H. de (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V.H. de (2007). *Didáctica del piano. Piano Joven.* Barcelona: Dinsic.

Gordon, E. (1997). La clase colectiva de instrumento. *Eufonía*, 7, pp. 91-100.

Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano.* Barcelona: Ma Non Troppo.

Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en la investigación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical*, pp. 8– 30. Madrid. Enclave Creativa.

Lines, D. (Comp.) (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Morata.

Sandoz, H. (1981). *Educación musical en Hungría.* Madrid: Real Musical.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Touriñán, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación «por» las artes y educación «para» un arte. *Estudios sobre educación*, *21*, pp. 61-81.

Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical.* Barcelona: Paidós.

BLOQUE 5:
Innovación docente en Atención a la Diversidad

Aprender y cooperar en la virtualidad: estado del arte

To learn and to cooperate in the virtuality: state of the art

Carlos Monge López
Universidad de Alcalá, carlos.monge@uah.es
Juan Carlos Torrego Seijo
Universidad de Alcalá, juancarlos.torrego@uah.es

Resumen:

El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje virtual son dos recursos educativos con un amplio abanico de beneficios, aunque no dejan de estar exentos de aspectos negativos. Por ello, la combinación y complementariedad entre ambos puede resultar eficaz para la enseñanza-aprendizaje. Y, de hecho, ya la literatura científica recoge diversas experiencias que así lo confirman. Con el objetivo de sistematizar con mayor profundidad las aportaciones del aprendizaje cooperativo en la virtualidad, este estudio sintetiza algunas de las investigaciones que mejor ayudan a acotar el estado del arte sobre la temática. Los resultados apuntan que tanto la teoría como la práctica avalan el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, además de existir una serie de variables que facilitan estos procesos educativos. En conclusión, estos procesos de enseñanza-aprendizaje pueden utilizarse con mayor asiduidad y sistematicidad dentro y fuera de los contextos escolares.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje virtual, enseñanza virtual, revisión teórica.

Abstract:

Cooperative learning and virtual learning are two educational resources with a wide range of benefits, although they do not cease to be exempt from negative aspects. For this reason, the combination and the complementarity between them can be effective for teaching-learning. And, in fact, scientific literature presents various experiences that confirm this idea. With the aim of systematize with more depth the contributions of cooperative learning in the virtuality, this study synthesizes research which best aid

in limiting the state of the art about this topic. The results show that both theory and practice endorse cooperative learning in the virtual teaching-learning, besides to exist a set of variables that facilitate these educational processes. In conclusion, these teaching-learning processes can be used with more assiduity and systematic inside and outside scholar contexts.

Key words: cooperative learning, theoretical review, virtual learning, virtual teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la sociedad actual las tecnologías juegan un papel importante en el desarrollo de la vida diaria de las personas. La cultura, la economía, las relaciones, etc. giran en torno a ellas y viceversa. Por tanto, la educación no ha de quedarse al margen de este hecho, que es lo que está ocurriendo, sino que ha de conjugarse en tono a ellas para conseguir mejores resultados contextualizados al entorno y adaptados a las nuevas circunstancias.

Muchas de las prácticas educacionales ya están introduciendo con éxito diferentes tipos de tecnologías: videojuegos, tabletas, ordenadores, pizarras digitales, etc. No obstante, es menester recordar que la mera introducción en el aula de tecnologías no produce cambios y mejoras, es decir innovación educativa, sino que se han de dar otros parámetros como algunos de los que se están produciendo en la actualidad, que se centran en: el cambio de roles por parte del alumno y el docente, los cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, dejando a un lado las más tradicionales y apostando por las más activas, modificación en los objetivos y contenidos de cursos, en las forma de evaluar, las estrategias empleadas, prácticas, etc. (Castillo, 2008; Coll y Martí, 2001; Correa y Pablos, 2009; Rosario y Vásquez, 2012). No obstante y pese a las innovaciones producidas hasta el momento, aún quedan muchas experiencias por introducir en el aula. Una de ellas es el trabajar el aprendizaje cooperativo en la virtualidad de forma sistemática.

En este aspecto, el aprendizaje cooperativo se concibe como un método de enseñanza que, gracias a las características que presenta y los beneficios que acarrea su implementación en el aula, produce un desarrollo significativo del aprendizaje en los alumnos.

Por otro lado, la virtualidad se presenta como la educación del presente y del futuro. Son muchas las posibilidades que se brindan al trabajar en internet, sobre todo atendiendo a la característica más significativa en este aspec-

to que, según diferentes autores (Coll y Martí, 2001; Echeverría, 2008; Rosario y Vásquez, 2012), se centran en la ruptura de espacios y de tiempos, lo que permite desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados (en relación al autoaprendizaje) y asincrónicos.

De este modo, al unir ambos parámetros (aprendizaje cooperativo y virtualidad) en un mismo eje se puede desencadenar una gran herramienta de trabajo que puede ser fácilmente adaptable a cualquier situación: alumnado, contexto, materia, etc.

Por todo ello, con esta investigación se pretende principalmente sintetizar y analizar reflexivamente el estado de la cuestión sobre el aprendizaje cooperativo en entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales. Y para ello se analizan algunas de las prácticas representativas de la literatura científica.

2. FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como el proceso de aprendizaje en el que los objetivos de los participantes están estrechamente relacionados entre sí, de tal forma que cada unos de los sujetos implicados sólo puede lograr sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen alcanzar los suyos (Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

Aunque existe una fuerte corriente detractora, es evidente que este tipo de recurso psicopedagógico posee una amplia diversidad de beneficios. En este sentido, tras una profunda revisión, Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011a) señalan las ventajas del aprendizaje cooperativo a nivel individual, a nivel de grupo-clase y a nivel de centro educativo. Las primeras hacen referencia al aumento del desarrollo cognitivo y del pensamiento crítico, a la mejora del desarrollo socio-cognitivo y el equilibrio emocional, a la potenciación de las habilidades de interacción social, a la facilitación de la autonomía e independencia personal, a la mejora de la motivación hacia el aprendizaje escolar y al aumento del rendimiento académico. En cuanto a las de tipo grupal, se pueden sintetizar en la potenciación de la cohesión grupal, la facilitación para las normas proacadémicas y el aumento del sentido de pertenencia al grupo. Y, finalmente, a nivel de centro escolar se cita la disminución del maltrato entre iguales y el comportamiento disruptivo, la optimización de los recursos escolares, el aumento de la adecuación de los contenidos a las necesidades e intereses de los alumnos, el fortalecimiento de la integración y la comprensión intrapersonal, así como la mejora del clima de convivencia.

Precisamente, todos estos beneficios se deben fundamentalmente a los elementos que configuran el aprendizaje cooperativo (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011b):

- Agrupamientos heterogéneos. Éstos pueden ser constituidos principalmente a partir de criterios en torno a los factores personales, sociales y escolares. Según su distribución, los grupos pueden ser seleccionados o bien por el profesor, de forma azarosa o de forma estratificada, aunque también existe la posibilidad de flexibilizar la selección y combinar varios tipos. En cuanto al número de alumnos que deben conformar los equipos todavía no existe un consenso evidente, y si bien es cierto que la literatura científica suele señalar entre dos y seis miembros, parece razonable comenzar con los mínimos e ir aumentando progresivamente según vayan adquiriendo experiencia cooperativa y se vayan produciendo una serie de circunstancias (por ejemplo: una mejora en la formación del profesorado sobre la temática). La disposición de los alumnos habitualmente se realiza atendiendo al grado (bajo, medio y alto) del criterio de agrupamiento. Y, por último, la tipología de estos agrupamientos heterogéneos se divide en dos: equipos-base (que son aquellos con un carácter estable y prolongado a lo largo del tiempo) y equipos esporádicos (con flexibilidad para su configuración y desarrollo).
- Interdependencia positiva. Como se menciona anteriormente, el aprendizaje cooperativo tiene como principal característica la relación de los objetivos de todos y cada uno de los miembros para el logro común. Y a partir de la interdependencia de metas se comienza a configurar una red de interdependencia de tareas, de recursos, de funciones, de recompensas, de identidad, de ambientes e, incluso, de rivales externos al grupos.
- Responsabilidad individual. Con ésta lo que se procura es que cada uno de los miembros del grupo adquiera ciertas responsabilides que atañen a sus compañeros, evitanto así el «efecto polizón», donde algunos miembros del equipo trabajan muy por debajo de sus posibilidades y se benefician del trabajo de sus compañeros, que además asumen las tareas que aquéllos no hacen.
- Igualdad de oportunidades para el éxito. En este caso, si los alumnos trabajan y aprenden juntos con metas compartidas, es esencial asegurar que todos y cada uno de ellos estén en condiciones de realizar las tareas que se les proponen, lo que se facilita a través de la implanta-

ción en el aula de una estructura cooperativa, la promoción de la autonomía de los alumnos y la diferenciación de la intervención (y también evaluación) educativa.

- Interacción promotora. Consiste en la promoción del progreso de los compañeros de cada uno de los grupos/equipos, especialmente a través de la ayuda recíproca, el apoyo mutuo y el estímulo de los esfuerzos por aprender de y con todos los miembros del grupo.
- Procesamiento interindividual de la información. Se basa en la puesta en marcha de cinco fases, con sus respectivos procesos cognitivos y estrategias. La primera fase hace referencia a la recepción de la información, poniendo en funcionamiento un proceso de sensibilización (estrategias motivacionales y estrategias actitudinales), un proceso de activación (estrategias de activación de conocimientos previos) y un proceso atencional (estrategias de atención comprensiva, estrategias de atención selectiva, estrategias de atención sostenida y estrategias de atención metacognitiva). La segunda fase consiste en la transformación de la información a través de un proceso de comprensión (estrategias de selección y estrategias de organización) y un proceso de retención y almacenamiento (estrategias de elaboración y estrategias de repetición). La tercera fase es la recuperación de la información mediante el proceso y estrategias de evocación. La cuarta fase se basa en la transferencia de la información, poniendo en funcionamiento un proceso de generalización (estrategias de transferencia). Y, finalmente, la quinta fase se refiere a la comunicación de la información, con un proceso de expresión (estrategias para generar respuestas orales y estrategias para generar respuestas escritas).
- Utilización de destrezas cooperativas. Éstas pueden ser clasificadas en cuatro niveles ordenados de menor a mayor complejidad: (1) destrezas de formación, que son aquellas destinadas a la organización de los grupos y al establecimiento de normas mínimas de conducta; (2) destrezas de funcionamiento, que están destinadas a orientar los esfuerzos hacia la realización de las tareas y al mantenimiento de las relaciones de trabajo eficaces; (3) destrezas de formulación, que van dirigidas a profundizar en lo estudiado, a estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y a mejorar el dominio y retención de los materiales; (4) destrezas de fermentación, que van destinadas a fomentar conflictos sociocognitivos que ayuden a profundizar en los contenidos.
- Evaluación grupal. Se puede entender desde tres niveles complementarios: la evaluación realizada por el docente, la autoevaluación del

> grupo sobre su propio desempeño y la elaboración de planes de trabajo tanto individuales como grupales. La evaluación grupal no solamente busca que los equipos mejoren su funcionamiento y, en consecuencia, aumenten su rendimiento académico, sino que también enfatiza la dotación de una serie de recursos para autogestionarse.

Como señalan Johnson, Johnson y Stanne (2000), el crecimiento del aprendizaje cooperativo se justifica por la amplia evidencia empírica sobre su eficacia, su variedad y su fundamentación en diversas teorías. En este sentido, Negro, Torrego y Zariquiey (2012) apuntan que la fundamentación psicopedagógica se apoya principalmente en la teoría de Piaget, la teoría sociocultural y la teoría de la interdependencia social. También recogen algunos de sus beneficios, como la mejora de las interacciones sociales, el rendimiento académico, la inclusión de todo el alumnado, etc. Y, siguiendo con la idea formulada por Johnson y otros (2000), Duran (2012) muestra la diversidad de métodos (tutoría entre iguales, puzle, enseñanza recíproca y grupo de investigación, entre otros) y técnicas (para el diálogo, para el procesamiento de la información, para la construcción conjunta del conocimiento y para la resolución de problemas). Conclusiones de similar naturaleza también son expuestas por autores como Goikoetxea y Pascual (2002) y Moruno y otros (2011a y 2011b).

3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES

Parece evidente que las herramientas virtuales *pueden –y deben– desempeñar un papel fundamental dentro de las dinámicas de aprendizaje cooperativo* (González y Zariquiey, 2012, p. 219). Como afirman estos autores, las razones fundamentales de esta afirmación se centran sobre las nuevas formas y oportunidades de trabajar juntos, el apoyo a los grupos y la diversificación de los recursos y las propuestas.

La primera razón hace especial referencia al apoyo al trabajo de los grupos. *Quizá la aportación más importante de las TIC al aprendizaje cooperativo sea la posibilidad de trabajar juntos aunque no estén juntos* (p. 219). Además de ello, de suponer la plataforma sobre la que se asienta la interacción social y la comunicación grupal, también supone un recurso para realizar y desarrollar las tareas como (1) fuente de información y recursos, (2) como instrumento para desarrollar tareas concretas y (3) como itinerario de

trabajo. Y, finalmente, la tercera razón enfatiza la posibilidad de articular una oferta educativa diferenciada que deriva en un aula virtual en la que ocurren distintas cosas simultáneamente.

Por su parte, Sales (2001) plantea las posibilidades que ofrecen los nuevos entornos virtuales para el desarrollo del aprendizaje cooperativo como principio metodológico ante la diversidad, además de presentar algunas propuestas de estrategias para el aprendizaje cooperativo que pueden desarrollarse en línea. Kupczynski, Mundy, Goswmi y Meling (2012) analizan una experiencia de aprendizaje cooperativo *online* utilizando un diseño mixto de investigación, donde, aunque cuantitativamente no encuentran diferencias significativas entre el grupo tradicional y el grupo cooperativo (posiblemente, como ellos mismos afirman, por el poco tamaño muestral), los datos cualitativos sostienen que los estudiantes del primer grupo disfrutan de beneficios en un total de nueve categorías de análisis. Yoshida, Tani, Uchida, Masui y Nakayama (2014) muestran la mejora de la motivación y rendimiento hacia la adquisición de una segunda lengua debida fundamentalmente a la implantación del aprendizaje virtual cooperativo. Dentro del contexto español, se puede considerar el estudio de García y Suárez (2011) como uno de los más relevantes en torno a la investigación del aprendizaje cooperativo *online*, donde bajo el enfoque de la etnografía virtual analiza el elemento interactivo, concluyendo que

> La tecnología virtual, al modular los flujos de interacción según un sistema de comunicación asíncrono escrito, añade a la forma básica de cooperación una matriz de representación temporal –y espacial– a partir de la cual los alumnos reconfiguran sus oportunidades y estrategias de acción en el momento de aprender en equipo en la formación virtual. Esto es, el tiempo de interacción es parte de la estrategia de aprendizaje con la cual y desde donde los alumnos cooperan. (p. 492)

Casanova, Álvarez y Gómez (2009) realizan una propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un entorno virtual a partir de sus elementos (Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores para evaluar el aprendizaje cooperativo virtual (Casanova y otros, 2009)

Elementos	Indicadores	Definición
Interdependencia positiva	Responsabilidad individual	Expresiones referidas al cumplimiento del compromiso personal frente a la tarea grupal
	Propuesta de organización/método	Plantea ideas para coordinarse mutuamente o maneras para llevar a cabo la tarea conjunta
	Interpela responsabilidad	Demandas al compromiso personal de otros miembros
	Pregunta de organización/método	Expresiones de duda sobre laorganización o manera de llevar a cabo la actividad
	Aclara/complementa la organización	Clarifica o completa ideas o propuestas para organizarse o realizar la tarea
Construcción de significado	Explica/argumenta	Hace comprensible una idea, expresando el propio punto de vista, apoyado en razones o descripciones; intenta convencer fundamentando y aportando evidencias
	Reformula/sintetiza	Reelabora o resume las ideas, contenidos o propuestas planteadas en la interacción
	Pregunta de contenido/opinión	Consulta dudas o el parecer a otros miembros sobre el contenido o caso estudiado
	Justifica	Incorpora evidencias o fundamenta una idea o contenido con su experiencia
	Discrepa	Manifiesta desacuerdo con ideas, contenidos o propuestas para la reflexión y construcción
	Aclara/complementa contenidos	Clarifica o completa una idea en relación al contenido
	Enunciados metacognitivos	Explicita el aprendizaje obtenido en la interacción grupal
	Explicita la tarea	Enuncia la tarea para asegurar su representación compartida
Relaciones psicosociales	Refuerza/aprueba	Expresa acuerdo con aportaciones o contenidos de los mensajes
	Estimula/anima	Motiva a iniciar, continuar o terminar la tarea de aprendizaje
	Agradece	Reconoce y aprecia las aportaciones de otros
	Diálogo social	Aporta expresiones que favorecen la participación en la discusión tales como saludos y humor
	Comunicación abierta	Aporta expresiones que favorecen la apertura en la comunicación (circunstancias personales, afecto y/o emociones)

A pesar de las distintas experiencias que avalan el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales, existen algunos elementos que favorecen las mejoras de esos procesos de enseñanza-aprendizaje (González y Zariquiey, 2012):

- Participar en proyectos internacionales en los que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar cooperativamente con estudiantes de otros contextos.
- Articular entornos virtuales en los que los equipos puedan hacer las tareas de forma asincrónica, mientras los profesores establecer turnos para las tutorías *online*.
- Dotar a cada grupo de su propio *blog* o espacio virtual permitiéndoles personalizarlos y proyectando su propia identidad de equipo.
- Pedir a los grupos que debatan sobre determinadas cuestiones y articular un foro para ello.
- Articular el trabajo de una unidad didáctica a través de, por ejemplo, una *webquest* que permita que el equipo vaya construyendo su propio itinerario de trabajo.
- Prestar especialmente atención al nivel de destrezas de todos los alumnos en torno al manejo de las TIC, asegurando que están en condición de realizar las tareas.
- Plasmar en, por ejemplo, una *wiki* tanto los trabajos de investigación realizados como las conclusiones personales de cada uno de sus miembros.
- Crear un foro específico para la resolución de dudas en cada una de las unidades didácticas.
- Regular las situaciones de cooperación virtual a través de una serie de normas.
- Utilizar rúbricas electrónicas.

Sin embargo, poder llevar estas ideas al aula virtual requiere de unas competencias y conocimientos previos por parte del profesorado. El utilizar *blogs*, aulas virtuales o libros digitales, con sus respectivos foros, *webquests* y demás, suele ser más fácil para las jóvenes generaciones de alumnos que para los profesores, pero cualquiera con unos conocimientos básicos de informática puede utilizarlos debido a que existen infinidad de guías y manuales que facilitan su uso, además de lo recomendable que parece por razones como (González y Zariquiey, 2012): (a) suponen un soporte que los alumnos suelen manejar con gran facilidad, (2) permiten incluir ilustraciones estáticas y dinámicas, (4) facilitan un acceso rápido a la información y (5) suponen un ahorro de papel y fotocopias.

4. CONCLUSIONES

Verdaderamente, el aprendizaje cooperativo es un recurso con beneficios considerables tanto para el alumnado y el grupo-clase como para el centro educativo en su conjunto. Pero dentro de un contexto virtual de enseñanza-aprendizaje no sólo se conciben estas ventajas, sino que también se desarrollan fundamentalmente las competencias tecnológica y de autoaprendizaje en el alumnado y profesorado.

Si bien es cierto que el contexto socio-económico actual tiende hacia una cultura individualista, también es un hecho que la educación debe estar orientada hacia la convivencia, la educación en valores democráticos, la inclusión de todas las personas y el desarrollo íntegro de la personalidad. Y, además de esta justificación que contextualiza el aprendizaje cooperativo como herramienta de enseñanza-aprendizaje, la formación virtual cada vez está más enmarcada y es requerida en los centros educativos actuales.

La investigación en torno al aprendizaje cooperativo en línea cuenta con innumerables casos desde paradigmas cualitativos y cuantitativos, así como de revisiones teóricas, pero simultáneamente carece de estudios extensivos generalizables. Es por ello que las posibles líneas de investigación futuras se orienten hacia cursos *online* masivos, como los *cooperative Massive Online Open Courses* (*cMOOCs*), donde participan amplias cantidades de estudiantes (p. e.: 2.000-10.000) de diversos contextos y, por consiguiente, con mayor capacidad de generalización.

En síntesis, parece existir cierta evidencia que confirma la utilidad y necesidad de aprender cooperativamente en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Así, a modo de propuesta, se puede especificar la secuenciación de diseño, desarrollo y evaluación de un curso virtual basado en el aprendizaje cooperativo. La fundamentación del proyecto, como parte de la primera fase (diseño), puede venir dada por las investigaciones y experiencias previas que avalan el aprendizaje cooperativo en la virtualidad (García y Suárez, 2011; Kupczynski y otros, 2012; Sales, 2001; Yoshida y otros, 2014), además del conocimiento teórico disponible (González y Zariquiey, 2012). También la primera etapa debe contemplar ciertos principios metodológicos (basados en los valores de inclusión, democracia, participación, etc. que se ponen en juego con el aprendizaje cooperativo). Para la segunda fase (desarrollo), pueden considerarse además la propuesta de acciones metodológicas específicas presentadas por González y Zariquiey (2012). Y, finalmente, la evaluación del alumnado, como último elemento del aprendizaje cooperativo (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011b), se plantea desde tres perspectivas (evaluación

realizada por el docente, autoevaluación del grupo sobre su propio desempeño y elaboración de planes de trabajo tanto individuales como grupales), considerando los criterios señalados por Álvarez y Gómez (2009) para su representación en rúbricas de evaluación y cuadernos de equipo.

REFERENCIAS

Casanova, M. O., Álvarez, I. B. y Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 28*, pp. 1-18.

Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 11*(2), pp. 171-194.

Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico de la educación* (Vol. II), pp. 623-652. Madrid: Alianza Editorial.

Correa, J. M. y Pablos, J. de (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), pp. 133-145.

Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 4*(10), pp. 171-182.

Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En A. Negro y J. C. Torrego (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, pp. 139-166. Madrid: Alianza Editorial.

García, Á. y Suárez, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo: un estudio cualitativo. *Revista de Educación, 354*, pp. 473-498.

Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1, 5*, 227-247.

González, E. y Zariquiey, F. (2012). Las TIC y el aprendizaje cooperativo. En A. Negro y J. C. Torrego (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, pp. 207-240. Madrid: Alianza Editorial.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1998). *Los nuevos círculos del aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela*. Alejandría: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.

Kupczynski, L., Mundy, A. M., Goswami, J. y Meling, V. (2012). Cooperative learning in distance learning: a mixed method. *International Journal of Instruction, 5*(2), pp. 81-90.

Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011a). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, pp. 167-198. Madrid: Fundación SM.

Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011b). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, pp. 199-252. Madrid: Fundación SM.

Negro, A., Torrego, J. C. y Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En A. Negro y J. C. Torrego (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, pp. 47-74. Madrid: Alianza Editorial.

Rosario, H. J. y Vásquez, L. F. (2012). Formación del docente universitario en el uso de las TIC. Casos de universidades públicas y privadas. *Revista de Medios y Educación, 41*, pp. 163-171.

Sales, A. (2001). Online learning: new educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies. *Intercultural Education, 12*(2), pp. 135-147.

Yoshida, H., Tani, S., Uchida,T. Masui, J y Nakayama, A. (2014). Effects online of cooperative learning motivation in learnging Koreanas as a foraine languaje. *International Journal on Information and Education Technology, 4*(6), pp. 473-477.

Diseño de un recurso multimedia para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante: Uniendo Culturas

Design of a multimedia resource to promote the inclusion of immigrant students: Uniendo Culturas

Elena Martín-Pastor
Universidad de Salamanca, emapa@usal.es
Francisca González-Gil
Universidad de Salamanca, frang@usal.es
Erla Morales
Universidad de Salamanca, erla@usal.es

Resumen:

En este trabajo presentamos el diseño preliminar de un recurso educativo multimedia al que hemos denominado «Uniendo Culturas», con el objetivo de ofrecer a profesores, familias y estudiantes, especialmente de origen inmigrante, una herramienta que contribuya a la mejora de la respuesta educativa que se proporciona al alumnado, tomando como referencia la diversidad sociocultural y lingüística presente en las aulas, y los nuevos retos educativos que ello conlleva y que, al tiempo, nos invitan a reflexionar si las estrategias didácticas diseñadas realmente responden a las necesidades de los alumnos procedentes de otros países. Decidimos apoyarnos en las TIC debido al gran impacto que estas herramientas tienen en el ámbito educativo al aportar nuevos recursos, estrategias y metodologías didácticas que permiten una mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades, intereses y características de cada alumno, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje y la manera de concebir la acción educativa. En base a ello, consideramos que con Uniendo Culturas contribuimos a completar la oferta de herramientas a disposición tanto de los profesores como de los estudiantes para mejorar la atención educativa al alumnado en general, y a los escolares inmigrantes en particular. Puntualizar que nos encontramos en el primer paso del proceso de elaboración del mismo, por lo que en la siguiente etapa validaremos la idoneidad de este material a partir de su utilización y evaluación por parte de profesores, familias y alumnos.

Palabras clave: diversidad cultural y lingüística, inclusión, recurso multimedia, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract:

This paper presents a preliminary design of a multimedia teaching resource called Uniendo Culturas. It offers to teachers, parents and students, specially immigrant ones, a tool that improves the educational response given to students, taking into account the sociocultural and linguistic diversity present in our classrooms, and the new educative challenges that it involves. This facts invites us to reflect if the educative strategies designed respond to the needs of immigrant students. We have utilized the ICTs because of their large impact on schools. Those tools give new resources, strategies and methodologies that allow more flexibility to the interests and characteristics of the educative community. We consider that with Uniendo Culturas we contribute new tools for teachers and students in order to improve the teaching given to immigrant students. We are now at the first step of the process, so at the next one we will validate the suitability of this resource from the use and the assessment of teachers, students and parents.

Key words: cultural and linguistic diversity, inclusion, multimedia resource, information and communication technologies.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos hemos centrado en las dificultades que el alumnado inmigrante puede presentar en el ámbito comunicativo y lectoescritor, ya que a pesar de que más de un 40% procede de países de habla hispana, la cultura, el entorno y los modelos de socialización en los que han crecido difieren de los españoles; aspectos, todos ellos, que influyen en la forma de utilizar una determinada lengua y comunicarse con otras personas. En base a lo anterior, partimos del supuesto de que los mediadores comunicacionales de la cultura de un país producen una desigualdad en los estudiantes de otras nacionalidades, generándoles una barrera cultural que dificulta su comprensión, el acceso a los contenidos didácticos, su comunicación, sus relaciones, su participación, su rendimiento académico y, por tanto, su inclusión educativa y social.

A partir de lo anterior, hemos diseñado un recurso educativo multimedia al que hemos denominado «Uniendo Culturas» con el objetivo de ofrecer, tanto a los alumnos como a sus profesores o familias, una herramienta que les ayude a obtener un mayor dominio del componente sociocultural que caracteriza el uso del castellano hablado en España, dotar de información sobre el funcionamiento y organización de la educación del país y mejorar la práctica y la atención educativa que reciben estos estudiantes.

2. ESTADO DE LA CUESTION

El aumento de alumnos inmigrantes en las aulas españolas, como resultado del fuerte movimiento migratorio que caracteriza a la sociedad actual, está generando nuevos desafíos en educación, a los que el sistema en muchas ocasiones no ha proporcionado la respuesta más adecuada. De hecho, un aspecto importante a la hora de caracterizar la escolarización de estudiantes procedentes de otros países es el relativo al bajo rendimiento académico que obtienen estos escolares, obteniendo resultados significativamente más bajos que sus compañeros en las principales materias escolares (Instituto de Evaluación, 2010; OCDE, 2013). Lo anterior deriva en que se convierten en escolares a los que se les atribuye la categoría de «alumno de compensatoria» debido a su desconocimiento de los códigos culturales que determinan el funcionamiento de la escuela, con especial hincapié en lo que se refiere a la lengua vehicular. Varios autores (Alegre, 2008; Etxeberría y Elosegui, 2010; Huguet y Navarro, 2003; Huguet, Navarro y Janés, 2007; Prado, 2011) justifican esta situación a través de distintos factores: edad de llegada e inicio de la escolarización, lengua materna vs. lengua vehicular de la escuela, trayectoria educativa previa o nivel de aprendizaje, características propias del entorno social y escolar de acogida, actitudes y formación del profesorado, etc. Y esto nos invita a reflexionar si las estrategias y los recursos diseñados para responder a las necesidades de estos alumnos son los más adecuados.

Debates internacionales sobre cómo debe entenderse la educación para todos y lo que significa en diferentes partes del mundo proporcionar una educación básica de calidad, nos están llevando a un concepto de inclusión educativa que incorpora la diversidad étnica, cultural, lingüística y de desarrollo (Florian, 2011). Esto directamente conlleva una reestructuración de la cultura, de las prácticas y de las políticas educativas para proporcionar una enseñanza de calidad a todo el alumnado (Marín y Latorre, 2007). En este contexto, las TIC representan un recurso que, trasladado al ámbito educativo, pueden ofrecer múltiples posibilidades de intervención según las necesidades y características de cada alumno, al poner a su disposición diferentes contextos y herramientas que facilitan la igualdad de oportunidades en educación, facilitando a su vez la comunicación, el acceso y el tratamiento de la información, de las actividades y de los contenidos curriculares, así como su participación activa en el proceso educativo y en la sociedad (Alba, Roig y Bernal, 2011; Benigno, Bocconi y Ott, 2007; Marqués, 2010), y todo ello con la finalidad última de proporcionar una educación distinta que se adapte a todos los alumnos, pero sin caer en el error de limitar su uso a cubrir déficits de los que en un momento determinado presentan

dificultades de aprendizaje o de aquellos que manifiestan alguna discapacidad o desventaja (Vives, 2011). Ello implica una transformación del qué y cómo se aprende y cómo debe organizarse y funcionar la escuela para que ésta sea capaz de formar a sus estudiantes como adultos competentes en la sociedad actual (Trahtemberg, 2000).

Por tanto, en este contexto, los centros educativos deben replantearse qué tipo de ciudadano van a formar, es decir, qué capacidades y conocimientos tienen que poseer los alumnos, ya que necesitan de nuevas competencias tales como saber buscar, analizar, sintetizar y desarrollar un espíritu crítico ante el flujo masivo de contenidos a los que tienen acceso (Cabero y Llorente, 2006). De lo contrario, aquellos que no posean un buen dominio de estas herramientas en los términos expuestos se considerarán analfabetos y estarán en situación de desventaja para desenvolverse en la sociedad (Marqués, 2010), lo que desemboca en la ya conocida brecha digital, actualmente agravada, como puntualizan Cabero y Córdoba (2009), con el hecho de que son varias las brechas digitales al constituirse como un elemento multidimensional que engloba barreras económicas, geográficas, lingüísticas, de edad, de sexo o de procedencia sociológica y cultural. Un potencial objeto de las mismas es el alumnado inmigrante, ya que algunos desconocen o tienen un uso limitado del castellano, y otros, a pesar de proceder de países de habla hispana, desconocen los códigos sociales y culturales que tiñen a la lengua de un país de sus propias particularidades discursivas (Martín-Pastor, González-Gil y Sánchez, 2011). Esto genera, en ambas situaciones, una barrera cultural que dificulta su comprensión, el acceso a los contenidos escolares, su comunicación, sus relaciones, su participación, su rendimiento y, por tanto, su inclusión educativa y social (Martín-Pastor y González-Gil, 2013).

Ante la situación previamente expuesta, diseñamos un recurso educativo multimedia al que hemos denominado «Uniendo Culturas» con el objetivo de ofrecer, tanto a los alumnos como a sus profesores o familias, una herramienta que les ayude a obtener un mayor dominio del componente sociocultural que caracteriza el uso del castellano hablado en España, dotar de información sobre el funcionamiento y organización de la educación del país y mejorar la práctica y la atención educativa que reciben los estudiantes inmigrantes. Nos apoyamos en las TIC debido al gran impacto que están teniendo en el ámbito educativo al aportar nuevos recursos y estrategias didácticas, transformando con ello los procesos de enseñanza-aprendizaje y la manera de concebir la acción educativa. Para el diseño utilizamos el programa WordPress, ya que dicho programa permite la creación de un sitio web de manera gratuita. Además, las herramientas y características que presenta, tales como

una fácil instalación y personalización o la posibilidad de su gestión por parte de múltiples usuarios, resultan idóneas para la configuración de nuestro portal educativo.

3. DESCRIPCIÓN DEL PORTAL EDUCATIVO

Como ya adelantábamos en el apartado anterior, hemos diseñado un portal educativo a modo de espacio multimedia con recursos y servicios y a disposición de toda la comunidad educativa con el fin de mejorar la atención y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado inmigrante.

Para la selección de los recursos se revisaron los principales materiales *online* que trabajan aspectos relacionados con la comprensión lectora, la dimensión sociocultural del lenguaje (aprendizaje de vocabulario, expresiones, metáforas y su utilización en diferentes contextos) y el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

3.1. Elementos del portal educativo

En la página inicial del portal[26] el usuario se encuentra con un saludo de bienvenida donde se explica de manera breve en qué consiste el recurso, a quién va dirigido y lo que va a poder encontrar en él.

> *Bienvenido a «Uniendo Culturas». Un lugar de encuentro para todos los alumnos inmigrantes que están estudiando la ESO en centros educativos españoles.*
> *Acabamos de llegar o algunos ya llevamos varios años en España, pero, en cualquier caso, estamos en un país diferente, con un idioma desconocido y con una cultura distinta. Aún así ¿eso tiene que ser una barrera? O, más bien, ¿puede ser una oportunidad para seguir aprendiendo?*
> *En «Uniendo Culturas» encontrarás actividades con las que podrás seguir aprendiendo y mejorando el español; también tendrás a tu disposición información sobre el funcionamiento y la organización de la educación en España, diccionarios en diferentes idiomas y enlaces a otros*

[26] Acceso gratuito en el siguiente enlace: http://uniendoculturas.wordpress.com/

portales y páginas web que te serán de gran utilidad. Además a través del foro podrás conocer a otros chicos y chicas de diferentes países y de tu misma edad.

En la Figura 1 se observa un menú que nos conduce a las diferentes secciones de las que se compone el portal educativo y que pasamos a describir detalladamente.

Figura 1. Página principal de Uniendo Culturas



3.1.1. *Guía Didáctica*

Recoge la metodología que va a orientar el trabajo con el portal, caracterizada por ser de índole constructivista, participativa y colaborativa. Además se exponen los objetivos generales que se persiguen al trabajar con esta herramienta, los cuales se concretan en:

- Valorar la diversidad cultural y lingüística como una oportunidad para seguir aprendiendo a partir de la promoción de actitudes, conductas, valores y relaciones positivas entre culturas.
- Ampliar el conocimiento y dominio del castellano desde una perspectiva sociocultural.
- Conocer aspectos organizativos y de funcionamiento del sistema educativo español a nivel académico y legislativo.

3.1.2. *Actividades*

En este apartado se proponen diferentes actividades interactivas, seleccionadas de las disponibles en la web, que incluyen diversos niveles e itine-

rarios para adaptarse a las características de los alumnos y a los progresos que vayan realizando. Además, se pueden trabajar tanto a nivel individual como grupalmente en función de los objetivos establecidos por el docente. Cada actividad se acompaña de su enlace correspondiente, de una breve explicación sobre el contenido que se va a trabajar y de cómo el alumno debe moverse por la misma (Figura 2). Así, las actividades se dividen en cuatro bloques:

- Expresiones, refranes y metáforas que acostumbran a utilizarse en el lenguaje coloquial.
- Palabras nuevas: actividades que abordan el aprendizaje de palabras y sus diferentes connotaciones de significado a través de su familia léxica, su campo semántico, sinónimos-antónimos, prefijos-sufijos, palabras homófonas, etc.
- Comprendo: donde se incluyen actividades para trabajar y mejorar la comprensión lectora.
- Interculturalidad: con actividades que trabajan valores como la convivencia y el respeto hacia diferentes culturas, idiomas o costumbres.



3.1.3. *Foro*

Este recurso se pone a disposición de los miembros de la comunidad educativa con la finalidad de ofrecerles un espacio de encuentro y comunicación

donde poder intercambiar materiales, compartir ideas y conocer diferentes experiencias. De este modo, se habilitan tres canales de comunicación: uno para alumnos, otro para profesores y un último para familiares. Así, cada colectivo podrá manifestar sus inquietudes, proponer recursos, plantear diferentes situaciones y conocer las acciones diseñadas para darles respuesta.

3.1.4. *Recursos*

Espacio que ofrece información relativa al sistema educativo español, con el fin de que los alumnos inmigrantes y sus familias tengan un mayor conocimiento sobre la organización y el funcionamiento del mismo. Algunos de los recursos incluidos son: un esquema organizativo del sistema educativo español por etapas y ciclos educativos, información sobre el sistema de calificaciones y evaluación de las materias escolares, ya que difiere de unos países a otros, o legislación educativa vigente.

3.1.5. *Enlaces de interés*

También se proporcionan enlaces a páginas web relacionadas con el ámbito educativo y la inclusión, donde poder consultar dudas, ampliar información sobre algún tema concreto, trabajar más actividades, etc. Así, inicialmente se presentan vínculos a:

- Portal de Educación de Castilla y León (http://www.educa.jcyl.es/es).
- Zona de alumnos de secundaria de la Junta de Castilla y León (http://www.educa.jcyl.es/zonasecundaria/es?locale=es_ES).
- Ministerio de Educación (http://www.educacion.gob.es/portada.html).
- Centro de Recursos de Educación Intercultural de la Junta de Castilla y León (http://acogidayel2.blogspot.com/p/espanol-segunda-lengua.html).
- Diccionario Salamanca de la Lengua Española (http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/).

3.1.6. *Evaluación*

Por último, incluimos un apartado para que todos los usuarios puedan valorar tanto la calidad educativa del portal en cuanto a los objetivos de tra-

bajo planteados, la metodología utilizada, las actividades propuestas y los materiales proporcionados, como la calidad en cuanto a los servicios que ofrece, la facilidad de manejo y navegación por los mismos o su diseño en términos de sencillez y claridad. Para ello se ofrece una plantilla de evaluación sobre los aspectos más relevantes del portal educativo. Los resultados de dicha evaluación permitirán actualizar el portal, de manera que se adapte mejor a las necesidades de los alumnos, profesores y familias.

4. CONCLUSIONES

El sistema educativo de cualquier país debe responder a las necesidades que la sociedad demanda, por un lado, a través de la puesta en marcha de actuaciones que promocionen el respecto y la valoración de las diferencias y la igualdad de oportunidades en busca del éxito para todos los alumnos, y, por otro lado, integrando las TIC en su quehacer educativo, rompiendo definitivamente el distanciamiento entre lo que se enseña, cómo se hace y lo que los escolares viven en su entorno social (Quintero, 2008). Sin embargo, las principales actuaciones encaminadas a la integración de estas herramientas en los centros educativos se han centrado en la dotación de recursos tecnológicos en los mismos, sin introducir, en la mayoría de las ocasiones, cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el funcionamiento y organización de las escuelas (Alba, Roig, Bernal, 2011; Area, 2010), por lo que podemos decir, de acuerdo con Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), que la innovación tecnológica no ha ido acompañada de una innovación educativa.

Ante esta situación, consideramos que con «Uniendo Culturas» contribuimos a ampliar la oferta de materiales didácticos multimedia con el objetivo general de mejorar la respuesta educativa que proporcionamos a nuestros alumnos; y, en concreto, de responder a las necesidades que los alumnos inmigrantes presentan en su incorporación al sistema educativo español. Así, a través de este recurso, los estudiantes podrán desarrollar sus propias reflexiones sobre la información proporcionada, potenciando el aprendizaje autónomo y, al mismo tiempo, fomentando el trabajo colaborativo a través de actividades que pueden trabajarse de manera transversal en las distintas asignaturas. Mientras, de manera paralela, los docentes podrán contar con un portal de referencia para acceder y compartir materiales educativos, creando la posibilidad de formar redes de colaboración con otros compañeros y así compartir inquietudes y propuestas de trabajo a partir de la implementación de nuevas e innovadoras metodologías.

Para finalizar, puntualizar que se trata de una propuesta inicial que supone el primer paso del proceso de elaboración del portal. En la siguiente etapa validaremos su idoneidad a partir de su utilización y evaluación piloto por parte del profesorado, el alumnado y los familiares.

REFERENCIAS

Alba, C., Roig, R. y Bernal, C. (2011). Retos de la educación especial en el mundo digital. En A. Sánchez, C. Berna, J. M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. N. Lázaro y L. Ortiz (Eds.), *Educación Especial y Mundo Digital*, pp. 114-124. Almería: Ediciones Universidad de Almería.

Alegre, M. A. (2008). Educación e Inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, *345*, pp. 61-82.

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, *352*, pp. 77-97.

Benigno, V., Bocconi, S. y Ott, M. (2007). Inclusive education: helping teachers to choose ICT resources and to use them effectively. *Elearning Paper*, *6*. Recuperado de http://www.itd.cnr.it/download/inclusive_education.pdf

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva, 2*(1), pp. 61-77.

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2006). Capacidades tecnológicas de las TIC por los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *24*, pp. 159-175.

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, *16*, pp. 235-263.

Florian, L. (2011). Mapping International developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, *41*, pp. 319-321.

Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, *353*, pp. 267-293.

Huguet, A. y Navarro, J. L. (2003). Inmigración y conocimiento de la lengua castellana: el caso de los escolares inmigrados en Aragón. *Alazet: Revista de Filología*, *15*, pp. 343-364.

Huguet, A., Navarro, J. L. y Janes, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, *38*(3), pp. 357-375.

Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación.

Marín, V. y Latorre, M. J. (2007). Superar las barreras de aprendizaje en necesidades educativas especiales mediante la utilización de las TIC. *XXI Revista de Educación*, *9*, pp. 267-275.

Marqués, P. (2010). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy.* Recuperado de http://peremarques.pangea.org/competen.htm

Martín-Pastor, E., González-Gil, F. y Sánchez, M. C. (2011). La inclusión del alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural. Evaluación de competencias lectoescritoras y comunicacionales. *Revista de Educación Inclusiva, 4*, pp. 11-20.

Martín-Pastor, E. y González-Gil, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(1), pp. 75-89.

OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y Contexto*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid: La Muralla.

Quintero, A. (2008). Innovación educativa e integración curricular de las TIC. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación al Servicio de la Innovación Educativa,* pp. 9-32. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza y organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 24*, pp. 37-62.

Vives, M. (2011). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Catalunya. Una oportunidad de crear nuevos entornos de aprendizaje y de atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino, C. Bernal, J. M. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. N. Lázaro y L. Ortiz (Eds.), *Educación Especial y Mundo Digital*, pp. 179-190. Almería: Ediciones Universidad de Almería.

Implementación de un programa de innovación en la escuela primaria con alumnado de educación especial

Implementation of an innovation program in elementary school with special education students

Diana Marín Suelves
Facultad de Ciencias de la Educación, diana.marin@uv.es
Salvador Tarín Moreno
Facultad de Magisterio, salvador.tarin@uv.es

Resumen:

Desde la perspectiva del Desarrollo Positivo que surge en el marco teórico de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) se pretenden desarrollar programas para niños y jóvenes que potencien el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida. Partiendo de esta perspectiva y teniendo en cuenta que la escuela es uno de los contextos básicos en el ajuste psicosocial del niño y del adolescente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Lila, Buelga y Musitu, 2006) desarrollamos un taller de dramatización dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales de una escuela ordinaria de Torrent.

La Resolución de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. En respuesta a esta convocatoria desde el CEIP Virgen del Rosario se solicita el proyecto de innovación educativa titulado «Proyecto experimental: A escena». Este proyecto se plantea tras analizar la realidad de los alumnos de educación especial escolarizados en este centro y concluir la necesidad de poner en marcha un conjunto de acciones educativas, que partan del propio sistema educativo para atender a los alumnos que presentan dificultades para alcanzar con éxito las competencias básicas y aprendizajes.

Palabras clave: contrato programa, dramatización, educación especial, escuela primaria.

Abstract:

From a Positive Development perspective that arises in the framework of positive psychology (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) its intended to develop programs for children and youngsters which promotes learning skills that will help them adapt successfully to the different challenges life. From this view, and taking into account that the school is one of the first settings where children and teenagers suffer a psychological and social adjustment (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Lila, Buelga y Musitu, 2006) developing a drama workshop designed for students with special educational needs in an ordinary school of Torrent. According to the Resolution of April 12, 2012, the Department of Education, Training and Employment, it announces a pilot program to increase school success and reduce rates of people who drop school at an early age through the implementation of program contracts signed between schools and educational administration. In response to this call from the school «Virgen del Rosario CEIP» the innovation educational project entitled «Pilot Project scene» is requested. This project is proposed after analyzing the reality of special education students enrolled in this ordinary school and promoting the need to implement a set of educational activities, stemming from the educational system to care for students who have difficulty in achieving successful and learning basic skills.

Key words: contract program, drama, elementary school, special education.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva del Desarrollo Positivo que surge en el marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) se pretenden desarrollar programas para niños y jóvenes que potencien el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida. Un niño que asiste a la escuela, cumple con la ley y evita las drogas, no se encuentra necesariamente preparado para afrontar con éxito las demandas con las que se va a encontrar en la adolescencia o en la edad adulta. Por ello, desde esta perspectiva se asume que los comportamientos disruptivos (consumo de drogas o alcohol, fracaso escolar, agresividad…) son barreras importantes que impiden el desarrollo, y que la mejor estrategia para prevenir los problemas, es desarrollar competencias cognitivas, sociales, emocionales y morales que ayudarán a los individuos a ser personas eficientes en su entorno y comprometidas con los problemas de los demás y de la comunidad (Pittman y Fleming, 1991; Pittman et al, 2001).

Partiendo de esta perspectiva y teniendo en cuenta que la familia y la escuela constituyen dos contextos básicos en el ajuste psicosocial del niño y del adolescente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Lila, Buelga y Musitu, 2006) desarrollamos un taller de dramatización dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales de una escuela ordinaria de Torrent. En esta experiencia nos hemos centrado en el ámbito escolar por ser un contexto que integra obligatoriamente a todos los niños en edad de escolar. Los más jóvenes pasan aproximadamente un tercio de su tiempo en el centro educativo, lo que evidencia la influencia que puede tener la escuela en el desarrollo personal del individuo a través de las experiencias y aprendizajes adquiridos en este contexto (Martínez Antón, 2006). En este ámbito de desarrollo, los niños y los adolescentes aprenden pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). En la escuela se aprenden y enseñan objetivos y valores que imperan en la sociedad en la que se vive, y los profesores son los agentes educativos que se los transmiten (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Por lo tanto, la importancia que tiene la escuela en el bienestar psicosocial de los más jóvenes es evidente (Otero-López, 2001).

Los objetivos generales de este programa fueron mejorar el rendimiento académico, compensar las dificultades en la competencia lingüística de los alumnos de educación especial e incrementar el éxito escolar de estos alumnos, favorecer la relación y coordinación entre el profesorado que interviene con este alumnado y la participación de las familias en actividades del centro. Todo ello sin olvidar los objetivos programados desde el área de Castellano pero empleando una metodología más dinámica, lúdica, motivadora, trasversal y multidisciplinar.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. El contrato Programa en una escuela primaria

La RESOLUCIÓN de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. En respuesta a esta convocatoria desde el CEIP Virgen del Rosario se solicita el proyecto de innovación educativa

titulado «Proyecto experimental: A escena». Este proyecto se plantea tras analizar la realidad de los alumnos de educación especial escolarizados en este centro y concluir la necesidad de poner en marcha un conjunto de acciones educativas, que partan del propio sistema educativo para atender a los alumnos que presentan dificultades para alcanzar con éxito las competencias básicas y aprendizajes. Por tanto, esta experiencia se realiza desde la escuela primaria para que tenga un carácter preventivo.

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el CEIP Virgen del Rosario es un colegio de titularidad pública que se ubica en Torrent. Está situado en la zona de la localidad que acoge mayor número de familias inmigrantes. Este centro escolariza alumnos de 21 nacionalidades. Gran parte son musulmanes y también es significativo el número de familias sudamericanas y, en estos dos últimos cursos, ha aumentado el número de inmigrantes de Mali, Nigeria y China. Además un gran porcentaje de alumnos son de etnia gitana. El nivel socioeconómico y cultural de las familias es bajo, y son muy pocos los padres y madres con estudios medios o superiores. De esta realidad que el lema del centro es «un cole de colores».

3. PROYECTO DE INNOVACIÓN: A ESCENA

3.1. Objetivos

Como queda recogido en la LOE «En los comienzos del SXXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones». Además de, desarrollar las competencias básicas, que según el RD 1513/2006, son: «el conjunto de conocimientos y habilidades que los alumnos deben haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria y básica para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida». Se diferencian la competencia lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Partiendo de la normativa legal y de la realidad del centro educativo en el que se enmarca esta experiencia los objetivos generales fueron: mejorar el

rendimiento académico, compensar las dificultades en la competencia lingüística de los alumnos de educación especial e incrementar el éxito escolar de estos alumnos, favorecer la relación y coordinación entre el profesorado que interviene con este alumnado y la participación de las familias en actividades del centro. Todo ello sin olvidar los objetivos programados desde el área de Lengua y Literatura Castellana, pero empleando una metodología más dinámica, lúdica, motivadora, trasversal y multidisciplinar.

Los objetivos específicos para el taller fueron los siguientes:

- Adquirir conocimientos y competencias básicas, trabajando los contenidos del currículo de forma globalizada.
- Adquirir autonomía, gestión del tiempo y autorregulación de la propia conducta.
- Fomentar la interacción de los alumnos con su entorno, con sus iguales y con los adultos significativos.
- Estimular la expresión oral y escrita, y la creatividad.
- Desarrollar la cooperación y coordinación entre escuela y familia.
- Facilitar la generalización o transferencia de lo aprendido a otros contextos.
- Mejorar el uso de las TICS.

En definitiva, lo que se pretende es formar a personas capaces de comprender y de comunicarse adecuadamente, es decir, capaces de manejar con destreza herramientas, a primera vista tan elementales, como hablar, escuchar, leer, escribir y conversar, que son las habilidades comunicativas básicas.

3.2. Participantes

En el momento de la puesta en práctica de este Proyecto A escena, el centro tenía escolarizados 510 alumnos, de diferentes nacionalidades y minorías étnicas.

Noventa de ellos, recibían apoyo en las aulas de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y Compensatoria. Entendiendo como Educación Especial «el conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los

docentes para satisfacer las necesidades de todos los niños». Por tanto, todos ellos eran alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que según la Ley Orgánica, 2/2006, son aquellos que requieren por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos o atenciones educativas específicas alumno con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de su discapacidad o trastornos grave de conducta.

De estos, fueron seleccionados 40 alumnos, 25 chicos y 15 chicas, de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, escolarizados de segundo a sexto de Educación Primaria. Los criterios de selección fueron diversos pero destacó el que no tuviesen abierto un expediente por absentismo escolar, el esfuerzo diario en las aulas de especial, la ausencia de problemas de conductas y al menos la iniciación a la lectoescritura. Los papeles dentro de las diferentes obras se repartieron según los beneficios que podían suponer para cada alumno dependiendo de sus capacidades y limitaciones.

Además, en este proyecto se implicaron todas las especialistas de Educación Especial que eran 3 maestras de PT, 2 maestras de AL y una profesional externa al Claustro de docentes que realizaba la función compensadora.

3.3. Diseño y puesta en práctica

Los talleres son un recurso pedagógico que permiten a los alumnos experimentar, descubrir, expresar, jugar y buscar soluciones. Se trata de espacios que no se corresponden con la tradicional división de contenidos y actividades por áreas, y buscan la participación activa y el trabajo en equipo de los niños y niñas. Con la puesta en práctica de talleres se pretende alcanzar el desarrollo de competencias para una educación integral del alumno: para saber ser, saber hacer, saber convivir, y aprender a conocer, con autonomía e iniciativa personal. Es una metodología activa que favorece la construcción de aprendizajes contextualizados y motivadores, relacionados con situaciones próximas a la realidad del alumno (Muñoz, 2009).

Las fases que seguimos en el desarrollo de esta experiencia son las siguientes: diseño, iniciación, planificación, experimentación y expresión. A continuación se describe brevemente cada una de ellas.

Diseño. En primer lugar, se planificaron las actividades previas siendo flexibles e introduciendo variaciones, según la participación de las familias y los recursos económicos con los que contamos. Además, teniendo en cuenta las características, intereses y limitaciones del alumnado se seleccionaron las representaciones que se iban a realizar en el curso escolar. El acuerdo final

en esta fase fue realizar tres representaciones, una por trimestre, para los compañeros del colegio, maestros y padres de los protagonistas.

Iniciación. A continuación, se introdujeron los objetivos que se pretendían conseguir y las actividades a realizar. Se diseñó en esta fase el plan de actuación.

A continuación, en la tabla 1 se presentan los objetivos, competencias y actividades divididos por trimestres.

Tabla 1. Planificación de objetivos y competencias, y temporalización de actividades (Lizcano, 2011)

1º TRIMESTRE

OBJETIVOS	COMPETENCIAS BÁSICAS	ACTIVIDADES
Mejorar la competencia lingüística Comprender y producir mensajes orales y escritos Aumentar el vocabulario a nivel comprensivo y expresivo Mejorar la composición oral y escrita en Valenciano, castellano y lengua extranjera. Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical. Disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. Desarrollar actitudes de confianza en sí mismos. Afianzar una educación de valores Aumentar el uso de las Nuevas Tecnologías.	Competencia comunicación lingüística (CCL) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CCIMF) Tratamiento de la información y competencial digital (TICD) Competencia social y ciudadana (CSC) Competencia cultural y artística (CCA) Competencia para aprender a aprender (CAA) Autonomía e iniciativa personal (AIP)	Leer y comprender la obra (CCL) (CAA) Memorizar texto y canciones de la obra (CCL) (CAA) Realizar actividades relacionadas con el tema del otoño (CCL) (CCIMF) (CAA) Relacionar la obra con las áreas curriculares del conocimiento del medio, ingles, lengua v alenciana Y castellano. (CCL) (CCIMF) (CAA) Trabajar vocabulario tanto en lengua castellana, valenciana y extranjera (CCL) (CMAT) (CAA) Elaborar escenarios (CCA) (CMAT) (CAA) (AIP) Elaborar y buscar vestuario (CCA) (CAA) (AIP) Escenificar la obra (CCL) (CCA) (CAA) (CSC) Confeccionar un boletín informativo para los padres sobre las actividades realizadas en el trimestre (CCA), (CSC) (CAA)

2º TRIMESTRE

OBJETIVOS	COMPETENCIAS BÁSICAS	ACTIVIDADES
Mejorar la competencia lingüística Comprender y producir mensajes orales y escritos Aumentar el vocabulario a nivel comprensivo y expresivo Mejorar la composición oral y escrita en lengua valenciana y castellana Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical. Disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. Desarrollar actitudes de confianza en sí mismos. Afianzar una educación de valores Aumentar el uso de las Nuevas Tecnologías.	Competencia comunicación lingüística (CCL) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CCIMF) Tratamiento de la información y competencial digital (TICD) Competencia social y ciudadana (CSC) Competencia cultural y artística (CCA) Competencia para aprender a aprender (CAA) Autonomía e iniciativa personal (AIP)	Buscar canciones populares infantiles (CCL), (CCA), (TICD) (CAA) Leer y comprender las canciones en lengua castellana y valenciana (CCL), (CCA) (CAA) Elaborar un dossier con las canciones populares en lengua castellana y valenciana (CCL), (CCA) (CAA) (CSC) Memorizar canciones (CCL), (CCA) (CAA) (AIP) (CSC) Escenificar el musical (CCL) (CCA) (CAA) (AIP) (CSC) Relacionar la obra vocabulario básico de las áreas curriculares de lengua valenciana y castellana. (CCL) (CCIMF) (CAA) Confeccionar un boletín informativo para los padres sobre las actividades realizadas en el trimestre. (CCL), (CCA) (TICD) (CAA) (AIP) (CSC)

3º TRIMESTRE

OBJETIVOS	COMPETENCIAS BÁSICAS	ACTIVIDADES
Mejorar la competencia lingüística Comprender y producir mensajes orales y escritos Aumentar el vocabulario a nivel comprensivo y expresivo Mejorar la composición oral y escrita en Valenciano, castellano y lengua extranjera. Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical. Disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. Desarrollar actitudes de confianza en sí mismos. Afianzar una educación de valores Aumentar el uso de las Nuevas Tecnologías.	Competencia comunicación lingüística (CCL) Competencia matemática (CMAT) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CCIMF) Tratamiento de la información y competencial digital (TICD) Competencia social y ciudadana (CSC) Competencia cultural y artística (CCA) Competencia para aprender a aprender (CAA) Autonomía e iniciativa personal (AIP)	Leer y comprender la obra teatral (CCL) (CAA) y memorizar el texto y canciones (CCL) (CAA) (AIP) Inventar o escribir canciones (CCL) (CAA) (CSC) Elaborar escenarios y vestuario (CMAT) (CCA) (CAA) (AIP) (CSC) Escenificar la obra (CCL) (CCA) (CAA) (CSC) Visionar la obra teatro (TICD) (CCA) (CAA) (AIP) (CSC) Realizar actividades de síntesis en la pizarra digital (TICD) (CCA) (CAA) Hacer un Powerponit y video recordatorio (CCL) (TICD) (CCA) (CAA) Confeccionar un mural con las valoraciones del teatro. (CCL) (CCA) (CAA) (AIP) (CSC) Planificar y realizar una fiesta con los participantes (CAA) (CMAT) (AIP) (CSC) Elaborar un boletín informativo (CCL) (TICD) (CCA) (CAA) (AIP) (CSC)

Planificación. En la tercera fase, el objetivo fundamental fue que el alumno descubriera las posibilidades de los materiales, por lo que se potenció la exploración para aumentar sus conocimientos sobre el tema que se trabajó en cada trimestre con una obra en concreto.

Experimentación y aplicación. Esta fase se inició, con una lluvia de ideas sobre qué es necesario para leer, escribir y hacer una representación teatral y qué temas les interesan. Se realizaron actividades de lectura, escritura, escucha activa, conversaciones, elaboración de disfraces y escenarios… sobre las obras que se iban a representar, tal y como queda recogido en la tabla 1.

En el 1º trimestre se trabajó una adaptación en valenciano de La castañera. En esta obra se implicaron los alumnos más pequeños, por estar redacta-

da con frases cortas, estar contextualizada en la estación del año, incluir una canción y por tener figurantes, lo que sirvió como introducción al mundo de la representación teatral.

En el 2º trimestre se realizó un musical, con canciones en castellano, valenciano e inglés, para responder a la participación en un programa de plurilingüismo en el que está inmerso este centro educativo. En este trimestre se seleccionó a los alumnos con más dificultades de expresión oral, trabajo en grupo, autoestima… ya que la expresión corporal y la música pueden ser una valiosa herramienta para alcanzar fines más generales de la educación como el desarrollo integral del alumnado.

Por último, en el 3º trimestre se seleccionó la obra de Andersen, El patito feo, para realizar una representación con títeres. En esta obra participaron alumnos de Audición y Lenguaje y Compensatoria y los alumnos de tercer ciclo que recibían apoyo en el aula de Pedagogía Terapéutica. Las razones fundamentales para esta selección estuvieron relacionadas con la introducción de la Literatura y otras relacionadas con las características psicoevolutivas de los alumnos, ya que muchos de ellos ya habían iniciado la preadolescencia.

Expresión. Fue un momento de interiorización y profundización a través de actividades expresivas empleando las nuevas tecnologías y diferentes técnicas plásticas. En esta fase se elaboraron un cancionero, un cuento gigante en imágenes y la autoevaluación.

3.4. Resultados

Para la obtención de la información se utilizó la observación sistemática durante todo el proceso realizada por las maestras, entrevistas a las maestras al inicio del proceso para conocer punto de partida de los alumnos y al final para poder valorar el proceso, las manifestaciones de los alumnos realizadas en la última fase, entrevistas grupales a los alumnos tras las representaciones y la valoración realizada por las familias de los alumnos participantes.

Respecto a los alumnos, las maestras participantes informan a cerca de los beneficios de la participación de sus alumnos en esta experiencia, que se reflejan en aumento de la habilidades personales y sociales, la reducción del absentismo escolar, el desarrollo de la prosodia, el aumento de la integración social de estos alumnos en sus grupos de referencia y mejora la en las áreas curriculares. Además, la totalidad de los alumnos manifiestan su satisfacción con la implicación en este taller y su interés por continuar trabajando de esta forma el próximo curso.

Por su parte, las maestras destacan de su participación en esta experiencia, la satisfacción tanto personal como profesional, la formación docente en este campo y la creación de un equipo de trabajo, lo que a su vez repercute en la vida del centro escolar.

Del mismo modo, es importante destacar que el grado de satisfacción de las familias ha sido muy positivo. El 100% de las familias repetiría la experiencia y ha notado avances significativos en sus hijos.

4. CONCLUSIONES

La participación en esta experiencia ha supuesto beneficios tanto para alumnos como para los profesionales implicados.

Con este taller de dramatización se ha intentado que la escuela no sea sólo un lugar para trasmitir conocimientos; sino un lugar para aprender a pensar de manera compartida, y entre todos buscar estrategias para dar respuesta a las diferentes situaciones de aprendizaje. Un lugar, en el que se compensen las desigualdades y se atienda a la diversidad, con el fin último de alcanzar la inclusión a partir del desarrollo integral de cada alumno.

Además, que las diferencias entre el alumnado sean tenidas en cuenta como algo enriquecedor para todas las personas que formamos parte de la Comunidad Educativa. También, porque la atención a la diversidad constituye un derecho del alumnado y una necesidad que debe satisfacer el sistema educativo ofreciendo la respuesta educativa más ajustada a las características de cada alumno.

En conclusión, el objetivo último como docentes es alcanzar una escuela de calidad que, según Wilson (1992), es la escuela en la que un alumno quiere aprender porque está motivado, sabe aprender porque lo hace significativamente y puede aprender porque recibe una respuesta educativa ajustada.

REFERENCIAS

Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.), *La innovación* educativa, pp. 11-26. Madrid: Ediciones Akal.

Lizcano, L. (2011). *El teatro como recurso pedagógico*. Almería: Editorial Corintia.

Paredes, J. y Herrán, A. de la (Coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis Editorial.

Suárez, M. D., Sáez, M. I., Ceñero, R., Casas, J. J., Guil-Guerrero, J. L., Martínez, T. F. y Alarcón, F. J. (2013). Valoración mediante encuestas del proceso de aprendizaje cooperativo con enfoque interdisciplinar. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 6*(4), pp. 237-243.

Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: MEC.

La adquisición de formas de autoevaluación en grupo a través del aprendizaje cooperativo en el primer ciclo de Educación Primaria

Self-evaluation in groups through cooperative learning in the first years of Primary Education

Raúl A. Barba-Martín
Universidad de Valladolid, raulbarba13@gmail.com
Gustavo González Calvo
Universidad de Valladolid, gustavo.gonzalez@uva.es

Resumen:

El aprendizaje cooperativo fomenta una gran cantidad de aprendizajes sociales y académicos en el alumnado. En la investigación que se realizó el alumnado tenía problemas para realizar trabajos grupales, la tendencia era hacer las partes de manera individual y entregarlo sin preguntar ni hablar con los compañeros y compañeras. Tras un análisis por parte del alumno de prácticum, junto con el maestro decidieron llevar a cabo la estructura de aprendizaje cooperativo del marcador colectivo para tratar de mejorar esos comportamientos y que el alumnado sacase el máximo partido a trabajar en grupo. Los procesos reflexivos que el alumno de prácticum realizó con el alumnado dieron lugar a pequeñas modificaciones de la conducta por parte de ambos, en el caso del alumnado se centraron en llevar a cabo procesos de evaluación grupal para mejorar las puntuaciones y conseguir el objetivo común. Comprendieron que entregar la tarea sin haber sido ayudados ni revisados por sus compañeros y compañeras era un riesgo de fallo. Aunque las primeras semanas fueron difíciles, el alumnado, de manera autónoma, fue modificando y adaptando las formas de evaluación a sus necesidades y sus actividades. Vieron en la evaluación un proceso más del trabajo grupal y comprendieron la necesidad de él para mejorar y aprender a través de la ayuda del resto de miembros del grupo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, evaluación grupal, marcador colectivo, reflexión grupal, trabajo en grupo.

Abstract:

The cooperative learning encourages, to a great extent, social and academic learning in students. Research showed how students usually encountered many problems when working in groups. In this sense, they would rather work individually than talk to their classmates and discuss the task with their schoolmates. The practicum student, under the teacher´s supervision, decided to conduct a cooperative practice with the intention of improving this behavior, thus making students get the most out of group work. The reflexive processes that the practicum student carried out with the pupils, resulted in slight variations in behavior on both parts: in the case of students, these changes focused on the introduction of group evaluation to improve marks and achieve a common goal. They understood that handing in their tasks without their classmates´ review and help meant a high risk of failure. Although the first weeks proved difficult, the students gradually adapted evaluation to their needs and activities. They regarded it as just another step within group work, necessary to improve and learn, helped by the rest of the members in the group.

Key words: Colective score; cooperative learning; group evaluation; group work; reflective practice in group.

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo se trata de una metodología en la que el alumnado lucha por un reto común, intentando encontrar unos objetivos que solo se alcanzan si llegan todos (Velázquez, 2010). Esto provoca una mejora individual en el alumnado, que ve reforzado su autoconcepto y su motivación (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003).

El término aprendizaje cooperativo se define como «una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás» (Velázquez, 2003, p.61). El alumnado es el responsable de aprovechar al máximo su aprendizaje y el de sus compañeros y compañeras (López & Acuña, 2011).

Sin embargo, aunque la definición es completa, se puede hacer insuficiente para entender toda la complejidad que engloba al término aprendizaje cooperativo. Por esta razón, para conocer cuando se está realizando el aprendizaje cooperativo y las características que este va a aportar al trabajo con

nuestro alumnado Johnson y Johnson (1994) definieron unos principios sin los cuales no puede haber aprendizaje cooperativo.

1.1. Principios del aprendizaje cooperativo

En la actualidad se reconocen cinco características del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994). Estas son: (a) Interdependencia positiva, la meta grupal que debe alcanzar el alumnado tiene que ser mayor que las metas que puedan alcanzar individualmente, de esta forma el alumnado necesita a sus compañeros y compañeras; (b) Responsabilidad individual, aunque se trata de una metodología de trabajo grupal, los alumnos y alumnas deben tener una responsabilidad individual dentro de su grupo y que es indispensable para alcanzar el objetivo; (c) La interacción cara a cara, se trata de las discusiones directas dentro del grupo. De esta manera el alumnado aprende que cuando el aporta sus conocimientos y experiencias será recompensado en otro momento con las de un compañero que le ayudarán a aprender; (d) Habilidades interpersonales y de pequeño grupo, son los comportamientos que se dan en el trabajo en pequeño grupo como la escucha, animarse y tomar decisiones conjuntas; y (e) Procesamiento grupal, consiste en la reflexión que realiza el grupo. A través del análisis y las discusiones conocen las causas y consecuencias de las acciones que les servirá para conocer qué aspectos les han hecho fracasar o tener éxito.

1.2. Estructuras de aprendizaje cooperativo

Se trata de estructuras que tienen detallado el comportamiento del docente, así como las normas y tareas a realizar por el alumnado. De esta manera se puede introducir en el aula de manera sencilla y con cualquier contenido.

Existen diferentes estructuras, en nuestro caso nos centramos en el marcador colectivo (Orlick, 1990) para la realización de esta investigación. Su proceso consiste en:

- Todos los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una tarea encomendada por el profesor.
- Los individuos o grupos puntúan en función de una serie de criterios previamente determinados y cada persona o grupo es responsable de controlar su propia puntuación.

- Los puntos obtenidos por cada persona o por los distintos grupos se suman al marcador colectivo de la clase.
- Se puede establecer recompensas si la clase logra un número de puntos determinado. En nuestro caso la recompensa consistió en enseñarles a saltar a la comba larga.

1.3. La evaluación en el aprendizaje cooperativo

La evaluación que se realiza en el aprendizaje cooperativo muchas veces es incoherente con la metodología que estamos utilizando. Realizar este proceso evaluativo de forma individual y sin buscar un proceso formativo con ello se aleja de la idea que intentamos trabajar con nuestro alumnado en el aula. Por esta razón, López Pastor, Barba, Vacas, y Gonzalo (2010) defienden que lo normal es ser consecuentes y utilizar también la cooperación en los procesos colectivos de formación permanente.

El maestro o la maestra tienen la necesidad de evaluar a los grupos. Para ello es importante que el docente realice procesos reflexivos que le lleven a analizar lo ocurrido en el aula, pero esta reflexión tienes que hacerse conjuntamente con el alumnado (Barba-Martín, Barba & Gómez-Mayo, 2014). De esta manera ese proceso reflexivo ayudará a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado, que tomará conciencia sobre sus actuaciones para mejorar sus aprendizajes (López Pastor et al., 2006; López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, y González Pascual, 2008) y además, a través de esta reflexión, el profesorado podrá analizar y valorar su papel dentro de la sesión y escuchar las voces de los implicados en la acción, lo que le llevará a desarrollar acciones que mejoren en el futuro lo observado y analizado por todos (Barba-Martín, Barba & Gómez-Mayo, 2014).

Estos procesos reflexivos y formativos a través de la evaluación se suelen llevar a cabo desde la evaluación formativa y compartida, que es un tipo de evaluación que ayuda al alumnado a mejorar su aprendizaje y las habilidades sociales (López, González, y Barba, 2005; López, et al. 2008; López et al., 2010) ya que se comprenden y se busca solución a los errores, tanto del alumnado como del profesorado, a través de procesos dialógicos.

Con esta forma de evaluación el alumnado aprende de los errores que ha cometido y se le justifica el por qué de la calificación obtenida. Se usa la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y del propio profesorado en la práctica docente (López et al, 2008). Los procesos de evaluación formativa requieren de cambios en la visión del profe-

sorado y en las instituciones, se trata de un cambio de cultura y no solo de las prácticas de enseñanza (Stewart & Houchnes, 2014).

2. METODOLOGÍA

2.1. Método de investigación

Para esta investigación se siguió la propuesta de Barba (2001) en la que plantea cómo realizar investigaciones durante el Prácticum, ya que uno de los autores de esta comunicación se encontraba en su periodo de prácticas en un aula en el que se desarrolló esta investigación. De las tres fases que propone Barba (2001), el alumno de prácticum se centró en la última, implementar propuestas didácticas.

El método elegido fue la investigación-acción, que se define como «una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo» (Carr & Kemmis, 1988, p. 186).

Es un tipo de metodología llevada a cabo por los propios participantes para entender los problemas que tienen en su entorno y la búsqueda de mejoras en la acción (Elliot, 1991). Esta metodología está relacionada con los y las docentes que quieren mejorar su labor educativa (McKernan, 1996) a través de las mejoras de sus prácticas y de los entornos sociales en los que se producen (Kemmis, 1984). Siguiendo esta línea, Barba (2013) considera que es una metodología muy adecuada para que los maestros y maestras ya que une el conocimiento teórico y el práctico, haciendo de los dos un único saber.

Este proceso de búsqueda de mejoras hace que los participantes tengan que desarrollar una conciencia crítica sobre sí mismos y su papel en la sociedad. Por esto se hace fundamental el carácter autorreflexivo de la investigación-acción (Kemmis, 1984).

A través de los procesos reflexivos, el profesorado piensa en lo acontecido y busca soluciones específicas, basadas en la reflexión desde su perspectiva personal (Barba, González Calvo & Barba-Martín, 2014; Schön, 1983). Además, partiendo de la practica reflexiva, los maestros podrán hacer frente a las dificultades del aula, generar ideas y abrirse así a nuevas opciones metodológicas (González Calvo & Barba, 2014).

2.2. Proceso de intervención

La dinámica de actuación en la investigación-acción se basa en la espiral de desarrollo de Kemmis y McTaggart (1988). Estos autores consideran que hay tres fases que se repiten cíclicamente y que en esta investigación se desarrollaron de la siguiente forma:

(1) Pensar de forma colectiva sobre las dificultades. Tras las primeras semanas en las que el alumno de prácticum ayudaba al maestro tutor, observó que cuando el alumnado trabajaba en grupo lo hacía sin cooperar con sus compañeros y compañeras, con los que apenas intercambiaba palabras. La táctica habitual era repartirse el trabajo o en caso de que fuese una misma actividad que todos tuviesen que hacer, lo realizaban de forma individual, sin preguntar ni ayudar a los compañeros y compañeras. Por tanto, trabajaban igual que si estuviesen sentados individualmente en sus pupitres.

Después de hablar con el maestro tutor sobre el tema y comprobar que también encontraba estos y otros problemas, como el copiarse, se decidió buscar una solución.

(2) Desarrollar actuaciones que aborden el problema. La actuación que se planteó fue el uso del aprendizaje cooperativo a través de la estructura del marcador colectivo. Se habían analizado los datos hasta ese momento y se comprendió que los problemas que se encontraron como el efecto polizón o el trabajo individual y competitivo se solucionarían con el uso de esta metodología y el marcador colectivo era la estructura que mejor se adaptaba a las necesidades del alumno de prácticum y del aula en el que se iba a implementar.

(3) Se pone en práctica y se comprueban los resultados. Una vez realizada la actividad, el alumno de prácticum, en ese momento con el rol de maestro, y el alumnado intercambiaban opiniones y reflexionaban conjuntamente sobre el desarrollo de la actividad. Evaluaban conjuntamente cómo había transcurrido la sesión y se preguntaban los porqués del éxito o el fracaso de aquella sesión.

A partir de esta fase, el alumno de prácticum introdujo nuevas normas al marcador colectivo para intentar subsanar problemas que encontraba cómo por ejemplo un tiempo máximo para evitar que el alumnado buscase un exceso de ayudas para realizar sus actividades, lo que iba en detrimento de la responsabilidad individual o incluir puntación negativa para el miembro de un grupo que se copiase de sus compañeros y compañeras. Pero este proceso también trajo cambios en el comportamiento del alumnado, el cuál adquirió formas de evaluación que le ayudaron a mejorar y que analizamos más adelante.

Después, el ciclo se repetía en cada sesión, intentando buscar pequeñas modificaciones a las conductas que habían hecho que no se lograse alcanzar los objetivos, mejorando así poco a poco, sesión tras sesión.

3. RESULTADOS

Cuando se comenzó a realizar el trabajo cooperativo se esperaba conseguir una mejora de las conductas prosociales y una adquisición de responsabilidades por parte del alumnado que les sirviese para transmitirlo a sus trabajos grupales en el aula. Sin embargo, no sólo se consiguieron el desarrollo de estos valores y responsabilidades, sino que el alumnado, de manera autónoma y a través de la reflexión, adquirió una serie de tácticas para realizar trabajos en grupo de manera más eficaz.

Una de las modificaciones que se produjo en el alumnado y que nos llamó la atención fue el desarrollo de formas de evaluación dentro de los grupos. A través de los procesos reflexivos que se daban al final de las sesiones entre el profesorado y el alumnado este último empezó a intentar buscar soluciones a los problemas que les estaban haciendo no alcanzar el objetivo final. Aunque al principio la idea principal era echar las culpas a otros compañeros o compañeras, al final del proceso se consiguió que esto cambiase y lo pusiesen soluciones.

El material que se usaba para trabajar a través del aprendizaje cooperativo eran las fichas que el maestro-tutor hubiese trabajado en el aula en esa hora, con la finalidad de que el proceso modificase lo menos posible su programación. De esta manera, aunque el objetivo y la tarea fuese común, tenían como responsabilidad individual que su ficha estuviese hecha correctamente.

Los grupos estaban constituidos por alumnado de 1º Ed. Primaria y de 2º Ed. Primaria y había al menos una pareja de cada curso para que así, dentro del grupo hubiese alumnado que tuviese la misma tarea cuando trabajásemos con fichas específicas para cada curso.

Al comenzar con el marcador colectivo observamos que dentro de un mismo grupo había alumnos y alumnas que tenían bien una actividad y otros que no. Al exponer este problema al alumnado empezaron a intentar excusarse en que la culpa era de aquellos que lo tenían mal por no haber preguntado y estos se excusaban en que sus compañeros y compañeras no habían querido prestarles su ayuda. El problema era que tenían la percepción de que fallar en sus tareas era algo malo y que pedir ayuda era un síntoma de admitir que fallabas. Tras un análisis en el que el profesorado y el alumnado pusi-

mos ejemplos de cuando ellos hacían exámenes o actividades normales en el aula, en la que nos las entregaban a los maestros pensando que estaban bien y a veces fallaban, comprendimos que errar entraba dentro de lo normal y que lo que había que hacer era buscar una solución.

Fue en un grupo en el que surgió la idea de llevar a cabo una evaluación entre ellos antes de entregarlo, de esta manera se preguntarían, resolverían las dudas de los compañeros y compañeras y entregarían todos la ficha por igual, lo que les ayudaría a sumar puntos para conseguir el objetivo común final. Llegamos a la conclusión de que esa idea podía ser buena y que se comprobaría en las siguientes sesiones.

Al principio solo el grupo que había tenido la idea realizó esta dinámica y para sorpresa de sus compañeros ese día tuvieron la mayoría de las actividades bien. Cuando hicimos la reflexión final, el resto de grupos percibió la importancia de la dinámica que sus compañeros y compañeras habían adoptado y, empujados por el grupo que ya la había hecho, decidieron realizarlo ellos también en las siguientes sesiones.

Al principio hubo alumnado que se encontraba reticente a esta medida, sobre todo aquél que era el que más solía tardar en hacer actividades o que tenía una mayor dificultad ya que veían que era una forma de que el resto de compañeros y compañeras descubriesen sus fallos. Sin embargo, a medida que fueron pasando las sesiones y vieron que no les juzgaban, sino que los compañeros y compañeras les ayudaban e incluso que ellos en determinadas actividades eran quienes podían corregir y explicar a otros miembros de su grupo los fallos que tenían empezaron a desaparecer las reticencias a estas medidas.

Al final, la realización de las formas de evaluación fue un aspecto motivante para el alumnado, que se esforzaba por hacerlo bien y en prestar su ayuda rápidamente para corregir y explicar al resto. Incluso cuando ellos fallaban y algún compañero o compañera les ayudaba, rápidamente lo solucionaban y avisaban a otros miembros del grupo para que no tuviesen su mismo error.

Los métodos que usaron fueron muy diversos, en función de la actividad que se realizase. Cuando trabajaban con las fichas de los cuadernos lo normal era que se los intercambiasen al acabar, ya que había junto alumnado de 1º y 2º de Ed. Primaria y las actividades no eran iguales, lo que hacía que no pudiesen llevar a cabo métodos cómo la puesta en común, la cual utilizaban a veces cuando hacían fichas idénticas. Esta última forma creaba bastante revuelo en los grupos y había veces que algún alumno o alumna se despistaba y se perdía, lo que hacía que se viniese abajo.

A partir de estas pequeñas experiencias que fueron teniendo y sobre las que reflexionamos, el propio alumnado decidió quedarse con el intercambio

de fichas o de cuadernos, pero lo hicieron creando parejas o tríos dentro de los grupos, en los que se juntaban alumnado de 1º y 2º de Ed. Primaria. Hacían la evaluación de sus actividades y si tenían dudas o discrepancias en alguna actividad consultaban al resto del grupo.

4. CONCLUSIONES

Tras el transcurso de las 8 semanas que duró la experiencia de trabajo con el marcador colectivo, se empezaron a ver resultados muy positivos, tanto en el aspecto social del alumnado, como en sus aprendizajes y en la realización de los trabajos grupales, en los cuales habían adquirido unas tácticas de evaluación que les ayudaban a ser más eficaces.

Todo este aprendizaje se vio reflejado en sus trabajos posteriores en el aula. El alumnado aprendió a ayudarse, a corregirse y a explicarse los fallos en actividades. El hecho de tener como norma en el marcador colectivo que no se pudiesen decir las soluciones, hizo que la evaluación fuese un proceso real en el que se corregían pero haciendo razonar y argumentando respuestas hasta que conseguían que el compañero o compañera entendiese la solución.

Todas estas mejoras y adquisiciones se consiguieron a través de los procesos reflexivos con los maestros al acabar las sesiones de marcador colectivo. En ellos se trataba de comprender qué les había hecho alcanzar o no el objetivo grupal y se buscaban soluciones. Una de estas soluciones fue diseñar tácticas de evaluación que les llevase a minimizar los errores. Aunque al principio no todo el alumnado estaba de acuerdo con implementarlo, a través del paso de las sesiones y la consecución de los objetivos, la totalidad del alumnado comprendió la importancia de los procesos evaluativos en los trabajos grupales.

REFERENCIAS

Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 42*, 177-190. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/233653.pdf

Barba, J. J. (2010a). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria.

Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación, *18*, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf

Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.

Barba, J.J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 405*, 55-63.

Barba-Martín, R., Barba, J. J., & Gómez-Mayo, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *Revista Digital EmásF, 29*, 8-18. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/El_papel_critico_y_reflesivo_del_profesorado_ante_el_aprendizaje_cooperativo.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Elliot, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10*, 45-68.

Ferna´ndez-Ri´o, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). La identidad afectivo-personal de un docente y su reflejo en el desarrollo de la identidad profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(3), 397-412.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Kemmis, S. (1984). *Point by oint guide ti action research*. Victoria: Deakin University.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

López, G & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, 37*, 28-37.

López, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.

López, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M., González Pascual, M., & Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem., 17*, 21-37.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Barba, J. J., & González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *C & E: Cultura y Educación, 20*(4), 457-477.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York, NY: Basic Books.

Stewart, T. A., & Houchens, G. W. (2014). Deep Impact: How a Job-Embedded Formative Assessment Professional Development Model Affected Teacher Practice. *Qualitative Research in Education, 3*(1), 51-82. doi: 10.4471/qre.2014.36.

Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. *En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*. Valladolid: La Peonza. Cederrón.

Velázquez, C (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física.* Barcelona: INDE.

Grupos interactivos para favorecer la integración de una alumna sordociega en un aula ordinaria

Interactive groups to promote the integration of a deafblind student in a mainstream classroom

Ana Isabel Criado Velasco
C.E.I.P. Arcipreste de Hita (Segovia), anacriadovelasco@hotmail.com

Resumen:

La comunicación que a continuación presentamos recoge la puesta en práctica de los Grupos Interactivos en un aula de Infantil, entre los que se encuentra una alumna sordociega. Se vienen realizando con este grupo desde el curso pasado 2013-2014. Nos hemos centrado en cómo se han llevado a la práctica haciendo especial hincapié en las actividades y materiales. Consideramos que en la selección de las mismas está la clave para el éxito de los Grupos Interactivos con un grupo de estas características. Recogemos aquellos aspectos más adecuados a tener en cuenta para desarrollar esta actuación de éxito en Educación Infantil según nuestra propia experiencia. Para ello presentamos una propuesta didáctica de actividades y materiales que hacen posible la realización de los Grupos Interactivos por parte de todos los alumnos de la clase, incluida la alumna sordociega. A través de los Grupos Interactivos se favorece la integración de la alumna a través de actividades de participación, interacción, cooperación y trabajo en equipo. Pretendemos que el congreso sea una oportunidad para dar a conocer el trabajo realizado y que pueda servir para otros casos similares.

Palabras clave: Grupos Interactivos, integración, diversidad, participación, interacciones.

Abstract:

Communication presented below reflects the implementation of interactive groups in a classroom Children, among which is a student who is deaf blind. We have been conducted with this group since last year 2013-2014. We focused on how they have been implemented with particular emphasis on activities and materials. We consider in selecting

them is the key to the success of Interactive Groups with a group of these features. Give those most appropriate to consider this action to develop success in kindergarten as our own experience aspects. Therefore we present a didactic activities and materials that make possible the realization of Interactive Groups by all students in the class, including the deaf blind student. Through Interactive Group integrating student activities through participation, interaction, cooperation and teamwork is encouraged. We want the conference is an opportunity to publicize their work and that demonstrates similar cases.

Key words: Interactive Groups, integration, diversity, participation, interaction.

1. INTRODUCCIÓN

La situación actual de una maestra de Educación Infantil en el CEIP Arcipreste de Hita en el Espinar (Segovia, España), como tutora de un aula con 22 niños de 5 años, entre los que se encuentra una alumna sordociega, fue el motivo de plantearnos formas de trabajar que favorecieran la integración. Comenzó con este grupo en el primer curso de infantil y en el segundo se incorporó esta niña. Su incorporación llevo consigo muchos cambios en su trabajo como maestra, en los niños, en el centro, etc.

La integración de la niña ha sido durante estos dos cursos el objetivo prioritario. Los Grupos Interactivos (en adelante GI), como actuación de éxito han sido uno de los instrumentos utilizados para hacer posible esta integración. Pero para su planificación y puesta en práctica ha sido necesaria la realización de algunas adaptaciones a la hora de seleccionar las actividades y los materiales, ya que de ellos depende que sean accesibles para el grupo.

En la actualidad son muy pocos los casos en España en los que niños con sordoceguera son escolarizados en aulas ordinarias. Sin embargo, son muchos los niños con otros tipos de necesidades integrados en centros ordinarios. De ahí, el interés que puede despertar este tema que presentamos como algo novedoso y útil para otros casos similares.

2. MARCO TEÓRICO

Según Flecha (1999) «existen muchas experiencias escolares que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental, disminuir las desigualdades, fomentar la solidaridad en las aulas e ilusionar al profesorado, alumnado y comunidad» (p. 1). En la actualidad, los GI son una de las formas de organización del aula más favorecedoras para trabajar la inclusión (Marín y Soler, 2004;

Oliver y Gatt, 2010) y están basados en metodologías cooperativas, recíprocas y dialógicas (Valls, 2000). Los GI son una de las actuaciones de éxito que se llevan a cabo en Comunidades de Aprendizaje. Se trata de medidas que siempre que se ponen en práctica mejoran los resultados (Aubert y otros, 2008).

Los GI suponen una mejora de los resultados académicos en todo el alumnado (Oliver y Gatt, 2010). El aprendizaje dentro de los grupos interactivos se forma a través del diálogo entre iguales, basado en las argumentaciones y el razonamiento (Oliver y Gatt, 2010). Así, según Elboj y Oliver (2003), «el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios» (p. 99). El alumnado que en una determinada tarea tiene más dificultades será ayudado por sus compañeros y compañeras para que lo comprenda, mientras que el alumnado con más facilidades favorecerá su aprendizaje a través de la búsqueda de un razonamiento que le permita ayudar a otro miembro del grupo.

Para trabajar con GI la clase se divide en varios grupos heterogéneos por nivel, cultura y género (Valls, Soler y Flecha, 2008). Cada uno de los grupos, de entre 4 a 6 personas para favorecer el diálogo, cuenta con un voluntario cultural que es el encargado de tutorizar el grupo para que se produzcan interacciones dialógicas igualitarias. Los voluntarios culturales son personas de la comunidad que gracias a su participación favorecen la interacción entre el alumnado (Racionero, 2011). El tiempo de permanencia en cada grupo es fijado por el profesor o profesora que se encuentra observando y dinamizando todos los grupos. Este tiempo suele estar alrededor de los 20 minutos, en Educación Infantil este tiempo se reduce hasta los 15 minutos. Cuando el tiempo finaliza el alumnado cambia a otra mesa con otro voluntario o voluntaria cultural para realizar una actividad diferente.

Para poder realizar los GI de la manera más eficaz posible es importante que los materiales favorezcan las interacciones dialógicas entre el alumnado y el aprendizaje de todos. El profesorado es el encargado de adecuar los recursos a las características del alumnado, dentro de un marco de Educación Inclusiva (Fernández, 2013), diseñando actividades que eviten la individualidad y la competitividad.

3. PRÁCTICA DOCENTE DE UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Lleva trabajando como maestra de educación infantil desde el curso 2009/2010. Durante estos años no había tenido en su aula niños con Necesi-

dades Educativas Especiales. Por lo que la incorporación de esta alumna el curso pasado fue un reto personal y profesional.

Respecto a los GI fue el curso pasado cuando conoció las comunidades de aprendizaje y los GI. Un grupo de maestras del colegio en el que trabaja se embarcaron en un proyecto de innovación educativa, se formaron sobre GI y en menos de dos meses ya los estaban llevando a la práctica en sus aulas de Educación Infantil.

Ese mismo curso se había incorporado en el aula la alumna sordociega, por lo que decidió usar los GI como un instrumento más para favorecer la integración de la misma con sus compañeros de aula y también con toda la comunidad educativa. Debido a que en los GI participan tanto padres, madres, tíos, abuelos, personas del pueblo, estudiantes, etc. por lo que se consideró que era una actividad muy positiva para tal objetivo.

Los GI se organizaron en todas las clases de forma que hubiera una actividad de lectoescritura, una de lógica-matemática, una de artística y otra de juego. Se trabajó de forma coordinada diseñando actividades que con pequeñas adaptaciones, según el curso, se pudieran realizar en todas las aulas.

Sin embargo, las características de su grupo de alumnos hicieron que la realización de los GI no fuera tan sencilla como para sus compañeras. El motivo era que para que realmente los GI fueran eficaces requerían una planificación previa, en la que las actividades y los materiales eran la clave. Ya que de lo contrario no eran accesibles para la alumna sordociega y por lo tanto no se favorecía la integración.

4. GRUPOS INTERATIVOS PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE UNA ALUMNA SORDOCIEGA EN UN AULA ORDINARIA

La puesta en práctica de GI conlleva cambios en la metodología y la organización. Ello hace plantearse el tipo de actividades que se van a llevar a cabo. Es cierto que cualquier actividad y material es válido, tal y como se recoge en cualquier documento, texto, etc. que leamos sobre GI. Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, para un grupo de alumnos como el que se presenta no es una cuestión baladí, pues van a tener una influencia decisiva en la puesta en práctica de cada una de las actividades, ya que de su buena selección depende el éxito o fracaso de las actividades realizadas en los GI.

4.1. Aspectos tenidos en cuenta antes de realizar los GI

A la hora de llevar a la práctica los GI en el aula se ha partido de la idea de que la educación inclusiva, en la que nos basamos, pretende dar respuesta a todas las diversidades afrontando los cambios que sean necesarios para hacer real la atención educativa, adecuada a las necesidades que cada persona pueda presentar. En el momento de programar las actividades que se realizan en el aula para los GI se han tenido en cuenta los siguientes aspectos, que responden a:

- Conocer a todos y cada uno de los alumnos de forma individual para poder programar unas actividades adecuadas a sus necesidades y en especial a la alumna sordociega.
- Proponer unas actividades en las que todos participen y que de una u otra forma todos puedan llevar a la práctica. Siempre contando con la ayuda y el apoyo del resto de sus compañeros, la dinamización del voluntario y del maestro. En el caso de la niña sordociega además tenemos que tener en cuenta la coordinación con su profesor de apoyo que es el que mejor le conoce y sabe cómo los demás niños pueden ayudarle.
- Y por último hemos dedicado especial atención a la selección del material que utilizaremos para cada una de las actividades a realizar. De forma que a través de él, el aprendizaje sea accesible para todos, significativo y preferentemente manipulativo.

4.2. Aspectos tenidos en cuenta respecto a las actividades y materiales

En primer lugar, a la hora de seleccionar las actividades se han tenido en cuenta que las actividades cumplan una serie de características:

- Respondan a los ritmos, intereses, motivaciones, estilos cognitivos necesidades de todos los alumnos.
- Planteen diferentes niveles de dificultad para garantizar la participación activa de todo el alumnado, la inclusión.
- Compartan un objetivo común, para que todos los alumnos puedan lograr algo, aportar algo, ya sea de forma autónoma o con cierto grado de ayuda.

- Presenten un reto, un problema, una motivación que les induzca a resolverlo entre todos.
- Permitan multiplicidad de interacciones entre todas las personas, un diálogo igualitario y democrático y la resolución pacífica de los conflictos.
- Potencien la ayuda entre iguales, los aprendizajes mutuos, la cooperación y el trabajo en equipo.
- Disminuyan la competitividad y generen solidaridad, respeto y tolerancia.
- Desarrollen la reflexión conjunta, la argumentación, la atención.
- Favorezcan competencias de aprender a aprender, de control sobre los propios aprendizajes, de responsabilidad, iniciativa.

En segundo lugar, en cuanto a los materiales, de sobra conocidos son los criterios esenciales que deben reunir los materiales de Educación Infantil, tales como: la seguridad, la polivalencia, la durabilidad o la resistencia. Sin embargo, también se pueden utilizar materiales naturales y los reciclados.

Los materiales naturales son una fuente infinita de aprendizaje en el que participan la mayoría de los sentidos y aportan gran valor en las experiencias con los niños. Su utilización y la riqueza del lenguaje asociado a ellos potencia las relaciones entre los niños. Otra característica atractiva de los materiales naturales es su polivalencia, ya que sirven para trabajar múltiples conceptos de diferentes áreas por lo que cumplen uno de los requisitos más importantes de la Educación Infantil: son globales.

Los materiales reciclados son de gran interés. Son fácilmente accesibles así que no hay problemas en conseguirlo, como si del Rey Midas se tratara convertiremos materiales aparentemente inservibles en materiales seductores y potenciadores de nuevos aprendizajes. Con ellos los niños observarán, descubrirán, experimentarán, manipularán y les sirven para establecer diálogos e interacciones con la finalidad de que remuevan sus formas de conocer la realidad.

4.3. Cómo se han adaptado las actividades

Una vez seleccionadas las actividades a realizar, teniendo en cuenta los aspectos señalados, se han adaptado para que sean accesibles para todos, en especial para la alumna sordociega.

En el caso de la alumna, el objetivo que se ha perseguido es que participe como el resto, no nos ha importado el contenido de la actividad, sino que, con una mayor o menor adaptación interactúe con sus compañeros y participe activamente. Es decir, si la actividad consiste en formar palabras entre todos, en lugar de escribirlas con lápiz seleccionamos unas letras de puzle para realizarlo. De esta forma no se pretende que aprenda a formar palabras, su misión es que ella pueda encajar las letras con la ayuda de sus compañeros y participar como que el resto.

Dada la enorme diferencia de ritmos y capacidades que existen entre ella y sus compañeros, no todas las actividades se han adaptado igual, siempre se intenta que puedan ser lo más accesibles, pero no siempre es posible, por lo que se buscan los materiales y herramientas para que así sea. Algunos ejemplos de actividades adaptadas son las siguientes:

- Actividades que realiza con el mismo material y con el mismo objetivo que sus compañeros:
  - ✓ Actividad «Animales con acuarelas»: colorear por parejas un animal con las acuarelas decidiendo entre los dos cómo le van a pintar.
  - ✓ Adaptación: Pinta el animal con su compañero igual que el resto. Utiliza el mismo material como son las acuarelas y los pinceles. Y el objetivo es el mismo pintar con sus compañeros y trabajar con acuarelas.
- Actividades que realiza con el mismo material y con un objetivo similar, para lo cual se selecciona para ella una tarea más sencilla:
  - ✓ Actividad «Series con collares»: realizar series de tres elementos ayudándose unos a otros.
  - ✓ Adaptación: Realizar series de dos elementos. El material es el mismo como son las cuerdas y las bolas, pero el objetivo es diferente al de sus compañeros en lugar de tres elementos sólo dos.
  - Actividades que realiza con el mismo material pero con distinto objetivo:
  - ✓ Actividad «Mural de discriminación auditiva de la l»: buscar por parejas objetos que contengan la letra l, recortarlo y pegarlo en el mural. Se dan menos revistas, tijeras y pegamentos que niños hay para que compartan.
  - ✓ Adaptación: Recortar y pegar sin importar lo que sea. El material es el mismo como son tijeras (aunque unas especiales como se ve en la foto, las rojas), pegamentos y revistas, pero el objetivo es diferente ya que con ella no se trabaja el fonema l, únicamente que recorte y pegue y comparta.

- Actividades que realiza con un material complementario que faciliten su acercamiento:
  - ✓ Actividad «Memori de frutas»: buscar entre todos las frutas en el lugar que corresponde.
  - ✓ Adaptación: Al ser imágenes que no puede ver a ella se le da un material complementario como son frutas de juguete para facilitar su comprensión.

4.4. Puesta en práctica de una sesión de GI

La sesión se puede llevar a cabo como en cualquier otra clase, sin embargo, al contar con esta alumna llevamos a cabo diferentes medidas para facilitar la comprensión de la actividad, estas medidas son:

- Asamblea inicial: Se explica a toda la clase las actividades, a ella se le entrega una caja que contiene el material de todas las actividades que vamos a realizar y que la ILSE le va presentando a medida que se explica al resto de la clase.
- Actividades: Cuando los niños se distribuyen con los voluntarios, ella siempre se coloca al lado del voluntario, la ILSE se le presenta y le toca (de uno en uno según va rotando por las diferentes actividades). A medida que va pasando por las actividades se va explicando a los voluntarios qué tiene que hacer y si requiere de alguna adaptación o aspecto a tener en cuenta.
- Asamblea final: Participa como todos y a la hora en la que los niños cuentan lo que más les ha gustado ella también lo hace, según lo que la ILSE haya percibido en la sesión.

4.5. Los procesos reflexivos del profesorado

Hasta llegar a saber cómo trabajar con esta clase en GI e ir comprobando que aspectos son la clave para conseguir el objetivo que se pretende, la integración de la alumna. Ha sido necesaria mucha planificación previa, pero sobre todo, una vez que se empezaron a poner en práctica, la reflexión por parte del profesorado se convirtió en el elemento de mayor importancia. La utilización del diario del profesor ha sido de gran ayuda para mejorar sesión tras sesión y para reflexionar sobre los aspectos que funcionan y los que no.

Según Barba y Barba (2014) los diarios del profesorado son un instrumento que permite al docente la recogida de información de lo que ocurre en el aula, según sus impresiones, y que le permiten reflexionar sobre lo que en ella acontece.

Así tras cada sesión el profesorado recoge en el diario aquellos aspectos más significativos y a través de la reflexión de los mismos se van elaborando una lista de los elementos que funcionan, las que no y las que es necesario modificar.

4.6. Dificultades encontradas

- En la selección de las actividades, ya que al existir mucha diferencia entre esta alumna y sus compañeros no siempre es fácil buscar aquellas que pueda realizar como el resto.
- En la selección de materiales, ya que mucho material es plano, lo que dificulta la comprensión y manipulación por parte de esta alumna.
- Realización de la sesión, ya que no siempre la sesión se puede realizar igual porque suele estar condicionado por el estado de ella, sobre todo cuando llora.

4.7. Ventajas de realizar GI con una alumna sordociega

- Se aprende a valorar a los compañeros ya que todos son importantes para conseguir la tarea y por supuesto a la alumna especialmente.
- Integración y normalización de esta alumna por toda la Comunidad Educativa.

5. CONCLUSIONES

La realización de GI en un aula ordinaria con una alumna sordociega ha sido una experiencia muy positiva. Hemos podido comprobar que se pueden realizar GI en un aula con unas características concretas, además de las enormes ventajas que tiene para todos, consiguiendo el objetivo pretendido, la integración de la alumna.

Después de llevarles a cabo hemos podido comprobar que los niños interaccionan más y entre ellos y con la niña. Además, en las actividades llegan a tra-

bajar en equipo ayudándose y colaborando entre ellos con consignas de ánimo y motivándose. Todo ello ha sido posible, por las actividades que hemos realizado en el aula ya hacen que los niños interactúen más unos con otros, que dialoguen y expliquen y entiendan lo que están haciendo y el fin de la actividad.

Sin embargo, para que conseguir esos resultados ha sido necesario una planificación previa importante en el que la selección de unas actividades y unos materiales adecuados han sido el factor clave para determinar el éxito o el fracaso de los mismos. Estos han permitido el acceso real por parte de todos los niños a las distintas actividades, y por tanto el trabajo en equipo, la colaboración, las interacciones, etc. y por supuesto la integración de la alumna.

Es muy importante pensar en todas y cada una de las necesidades individuales de los niños y más en concreto si en el aula tenemos un alumno como nuestra alumna sordociega, para ello tendremos que diseñar material específico y adaptar las actividades para que pueda participar con los demás alumnos con éxito en los GI.

REFERENCIAS

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Barba, J. J. y Barba, R. (2014). El uso del diario del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 405,* pp. 55-63.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), pp. 91-103.

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), pp. 82-99.

Flecha, R. (1999). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Conferencia en MRPs de Gandia.

Marín, N. y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía, 331*, pp. 60-62.

Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos, 43*, pp. 279-294.

Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom* (Tesis doctoral). University of Wisconsin-Madison.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, pp. 71-87.

Prácticas inclusivas en la escuela rural

Inclusive practices in the rural school

Sheila Rubio Bermejo
CRA «El Encinar», La Losa (Segovia), maesesamsagaz@msn.com

Resumen:

Los profesionales de la enseñanza tenemos el reto de llevar a cabo innovaciones educativas constantemente para lograr la calidad de la educación.

La educación inclusiva tiene en este sentido un gran valor pues favorece el éxito académico y personal de todo el alumnado y fomenta la participación de la comunidad educativa en su conjunto. Promoviendo de esta manera cambios y transformaciones tanto educativas como sociales.

Generar aulas y centros inclusivos no es tarea fácil pues no basta con trabajarlo en momentos puntuales de la jornada escolar y el resto de tiempo segregar y trabajar con los alumnos de forma homogénea y no individualizada. No nos engañemos al pensar que por realizar grupos interactivos una vez por semana ya conseguimos que nuestra aula sea inclusiva.

Por medio de la presente comunicación se establecen una serie de propuestas prácticas que favorecen la inclusión y que pueden llevarse a cabo a lo largo de toda la jornada escolar. Entre las prácticas inclusivas se destacan los proyectos de trabajo, los talleres interciclo y los grupos interactivos

Se justifica previamente el por qué de estas metodologías y formas de organización del aula para trabajar la inclusión. Posteriormente se explica su puesta en práctica en educación infantil, desde la experiencia en la escuela rural.

Palabras clave: grupos interactivos, prácticas inclusivas, proyectos, talleres.

Abstract:

The teaching professionals have the challenge of carrying out educational innovations constantly in order to achieve quality of education.

In this sense, inclusive education is a great value because promote the academic and personal success of all students and participation of the educational community is encouraged. Thus promoting changes and transformations both educational and social.

Creating inclusive classrooms and schools is not easy because not enough work it at specific times of the school day and the rest of time segregating and work with students homogenously and not individualized. Make no mistake in thinking that by making interactive groups once a week and get our classroom is inclusive.

In this communication we propose range of practical proposals to encourage the inclusion and we can be carried out throughout the school day. Among inclusive practices we emphasize works projects, intercycle workshops and interactive groups include.

Previously justify why these methodologies and ways of organizing classroom to work inclusion. Subsequently implementation is explained in second cycle of kindergarten from experience in a rural school.

Key words: interactive groups, inclusive practices, projects, workshops.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestros alumnos son diferentes. Somos conscientes de que hay alumnos y alumnas con distintas formas de comunicación, con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes, etc. Ignorar en el aula esas diferencias supone negar a nuestros alumnos su derecho a aprender según sus necesidades, además transmite a los alumnos una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad, que como maestros no podemos tomar.

> Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerles, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria. (Stainback y Stainback, 1999)

En este sentido, la organización inclusiva de la educación tiene unos efectos más favorables sobre el aprendizaje que la organización competitiva e individualista en la que puede basarse la Pedagogía tradicional.

Por todo ello debemos cambiar nuestras formas de enseñar de manera que la inclusión esté presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal de este trabajo consiste en presentar una serie de prácticas inclusivas puestas en marcha en mi aula, de manera que mi experiencia pueda servir para aumentar el conocimiento de la comunidad educativa. Fruto de la investigación-acción estas prácticas están en constante revisión y cambio, por lo que este trabajo será una investigación viva a lo largo del curso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación inclusiva

Como profesionales de la enseñanza somos conocedores de diferentes formas de educar y de entender la educación. Dentro de esos métodos se encuentra la educación inclusiva, cuyo principal objetivo va a ser producir un cambio en el profesorado, en los alumnos y, como consecuencia, en la mentalidad de la sociedad.

La Unesco (2005) define la educación inclusiva como un «proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo». (p.13)

Para Echeita (2010) la educación inclusiva es «[u]n proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados (...)». (p.8).

En definitiva, la inclusión lo que busca es, mediante un sistema innovador, conseguir la participación del alumnado sin que sus capacidades o diferencias puedan ser un problema a la hora de participar en el aula o aprender.

Pero su objetivo va más allá, pues pretende transformar las aulas en centros inclusivos donde todo el alumnado, sin excepción, tenga derecho a disfrutar de una educación de calidad. Esto implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa para que tal proyecto pueda llevarse a cabo y sea fructífero repercutiendo en el éxito del alumnado.

Para conseguir llevar a cabo la educación inclusiva en las aulas y los centros han surgido diferentes alternativas como las Comunidades de Aprendiza-

je, que plantean la educación como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basado en el aprendizaje dialógico.

Pero además de las comunidades de aprendizaje existen otras prácticas metodológicas que pueden favorecer la educación inclusiva, como son los proyectos, los talleres, los juegos cooperativos, los rincones, etc. Pues estas prácticas se rigen por la ausencia de competición, fomentan el compañerismo, el diálogo, la interacción y la ayuda entre iguales y requieren, para su éxito, de la participación de la comunidad educativa.

2.2. Metodología

2.2.1. *Contexto*

Mi experiencia en prácticas inclusivas comenzó el curso pasado, como miembro de un Proyecto de Innovación Docente (PID) de la Universidad de Valladolid. A partir de una pequeña formación sobre el tema nos aventuramos a poner en práctica una de las medidas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, los Grupos Interactivos (GI). El éxito de esta práctica inclusiva hizo plantearme la manera de trabajar la inclusión más tiempo en la jornada escolar y no sólo en los momentos puntuales en que se llevaban a cabo los GI.

Las prácticas inclusivas se han implementado en un aula del primer nivel de Educación Infantil, tres años, en un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Segovia. En nuestra localidad contamos con dos aulas de infantil, una de tres años y otra en la que están agrupados los alumnos del nivel de cuatro y cinco años. En primaria cuentan con tres aulas, una para cada uno de los antiguos ciclos de la LOE. En total son cinco unidades y cinco profesores tutores. Los profesores especialistas son itinerantes con el resto de las localidades.

En mi aula en concreto cuento con 13 alumnos, 8 niñas y 5 niños. Sus características son diversas al igual que ocurre en todas las aulas. El hecho de tener un número tan reducido de alumnos favorece enormemente la implantación de prácticas inclusivas, donde la individualización y la cooperación se consiguen fácilmente. Además esto permite hacer agrupamientos con otras aulas en muchos momentos del día, aumentando así las interacciones con otros compañeros y la ayuda entre iguales, al agrupar edades.

Igualmente las características propias de la escuela rural generan un contexto muy propicio para poder trabajar la inclusión pues las aulas son reducidas, heterogéneas y la comunidad educativa está muy dispuesta a participar y a involucrarse en el centro.

Las características de mi contexto actual y el cambio profesional experimentado el curso pasado me llevó a iniciar este curso escolar una serie de prácticas inclusivas con mis alumnos de tres años.

2.2.2. *Método*

La forma de llevar a cabo las prácticas inclusivas en mi aula tiene como base metodológica la investigación-acción.

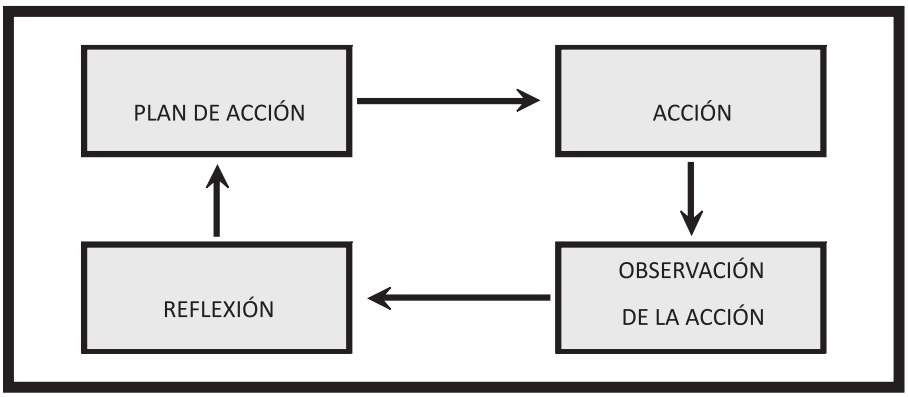
Según Elliot (1993), la investigación-acción contribuye al desarrollo profesional de los docentes y, al mismo tiempo, favorece que se lleven a cabo innovaciones educativas. De esta forma, los profesores nos convertimos en investigadores que reflexionan sobre sus prácticas educativas para contribuir a la mejora y la renovación educativa.

Elliot (1993) establece que el objetivo de la investigación-acción consiste en aportar elementos que sirvan para la reflexión práctica en situaciones concretas, generando hipótesis y teorías que serán válidas siempre que ayuden a las personas a actuar de forma más correcta e inteligente, a modificar sus metodologías y formas de actuar. La finalidad de la investigación-acción es mejorar, innovar y comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación. (Latorre, 2003)

El mismo autor señala que «la investigación de los docentes en el aula lleva a generar: autodesarrollo profesional; una mejor práctica profesional; mejoras en la institución educativa y unas mejores condiciones sociales». (Latorre, 2003, p.17)

La actividad investigadora del profesorado se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones. Latorre (2003) establece que «[e]l profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sostenidas a indagación». (p. 21). A continuación (Cuadro 1) se reflejan de forma muy clara y esquemática las fases del ciclo de la investigación-acción.

Cuadro 1. Ciclo de la investigación-acción (Latorre, 2003, p.21)



2.3. Prácticas inclusivas

Según Flecha (1999) «existen muchas experiencias escolares que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental, disminuir las desigualdades, fomentar la solidaridad en las aulas e ilusionar al profesorado, alumnado y comunidad» (p. 1). Estas experiencias pueden estar siendo llevadas acabo en cualquier centro, en cualquier contexto y cualquier tipo de alumnado. El hecho de no encontrarnos en un contexto desfavorecido o discriminado, el hecho de no tener alumnos con NEE o el hecho de no encontrarnos en una Comunidad de Aprendizaje no nos impide poner en práctica metodologías que favorezcan la inclusión. De hecho según se recoge en la Declaración de Salamanca, (UNESCO, 1994, párrafo 3), «las escuelas comunes con una orientación inclusiva constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación de todos».

Por tanto, en cualquier aula se puede y se debe practicar la inclusión, sólo necesitamos tener una actitud abierta al cambio y a la innovación docente. Buscar alternativas, responder adecuadamente a las necesidades educativas de todo nuestro alumnado. (López, 2011)

Ahora bien, no basta con decir o llamar a un aula «inclusiva» para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella. Todos los alumnos tienen que tener la oportunidad de participar. Además, es importante que el clima de clase sea de confianza y seguridad y que los errores sean percibidos como parte de su proceso de aprendizaje y como oportu-

nidades para mejorar. Debemos romper con el esquema tradicional en el que todos los niños y niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Es necesario considerar diferentes modalidades de agrupamiento de alumnos (individual, pequeño o gran grupo) que permita la puesta en práctica de metodologías variadas (enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa), así como la flexibilización de los grupos y tiempos. Sería conveniente diversificar los tiempos dependiendo del tipo de actividad, del tamaño de grupo, el nivel de los alumnos, etc.

Para lograr instaurar esta aula inclusiva del que hablamos existen muchas prácticas que pueden ayudarnos pues cumplen con esos requisitos señalados. Es cierto que muchas de las prácticas propuestas a continuación no son una novedad pero lo importante es que como docentes seamos capaces de promover la inclusión en todo momento y a través de cualquier práctica.

2.3.1. *Proyectos*

Según Zabala (1995, p. 193) los proyectos pueden definirse como «una actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que ejecutan un trabajo globalizado común y escogido libremente por ellos mismos, sintiéndose protagonista y responsables de todo el proceso».

En los proyectos de trabajo se trabajan las ideas previas, se observa, se investiga, se experimenta, se asocia, se intercambia, se construye y se reconstruye. Permite realizar talleres y rincones de todo tipo en los que aprender a mirar, a tocar, a oler. La clave está en que los alumnos siempre son los protagonistas.

> Los Proyectos de Trabajo responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses de los niños y las niñas y de sus experiencias y conocimientos previos. Díez, C. (1998, p. 30)

Al trabajar por proyectos en nuestra aula, además de desarrollar los principios pedagógicos propios de la educación infantil, como son: el aprendizaje significativo, la investigación sobre la práctica, la evaluación procesual, la globalidad, etc., contribuimos a mejorar la inclusión. Los proyectos parten de los intereses de los alumnos, contribuyen a la individualización de la enseñanza, promueven la identidad y la diversidad como algo positivo, desarrollan el aprendizaje interpersonal activo, etc.

2.3.2. Talleres

> El taller es una organización de diversiones o de actividades educativas que utiliza la inteligencia concreta, auxiliada por la motricidad manual, para la producción de objetos. (…). Por extensión, el término taller designa también el lugar en que se desarrolla tal actividad o el grupo que se entrega a ella. (Vigy, 1986, p. 36).

Los talleres son una forma de organización en la que se destaca el trabajo colectivo y dinamizado por adultos (padres y maestros/as). Periódicamente se dedican tiempos en el aula para la realización de talleres en los que se pone en práctica una técnica o temática concreta durante un tiempo y espacio limitado.

Los talleres favorecen el aprendizaje con los demás, fomentan la cooperación y el aprendizaje en la interacción con los adultos y sobre todo con los iguales. Fomentan la autonomía del niño, la libre elección y la responsabilidad compartida. Por tanto, los talleres también favorecen la inclusión.

Existe un enriquecimiento mutuo entre los distintos grupos que comparten los espacios de los talleres, debido a la gran variedad de modelos que se ofrecen.

Dentro de los talleres tenemos la variante de los talleres integrales que según Trueba (1989) son todas aquellas experiencias basadas en la pérdida total de la idea de aula, concebida ésta como espacio de exclusivo uso, por un grupo de niños con su profesor, que van rotando a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido. Requieren una dedicación completa, tanto en el tiempo como en el espacio y una transformación total de la organización escolar. Los talleres integrales favorecen el desarrollo tanto cognitivo, afectivo, físico y social de la personalidad, así como la inteligencia y la imaginación. Es un modelo basado en la socialización, lo que posibilita de un modo óptimo el aprendizaje en interacción con los demás: diferentes adultos y con los compañeros. Además propicia un medio escolar abierto donde se facilita el contacto con las familias de los niños y con el entorno.

2.3.3. *Grupos interactivos*

Los GI son una de las actuaciones de éxito que se llevan a cabo en Comunidades de Aprendizaje. Son una forma de organización del aula muy favorecedora para trabajar la inclusión (Marín & Soler, 2004)), pues están basados en metodologías cooperativas, recíprocas y dialógicas (Valls, 2000). En

los GI se agrupa al alumnado de forma heterogénea en cuanto a género, niveles de aprendizaje, lugar de procedencia, etc. formando pequeños grupos de unos 4 ó 5 alumnos. Estos realizarán diferentes actividades dinamizadas por un voluntario adulto, bajo la supervisión general del profesor y con una evaluación final de dicha práctica. (Flecha & Puigvert, 2002).

Según Elboj y Oliver (2003), a través de los GI «el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios». (p. 99). El alumnado que en una determinada tarea tiene más dificultades será ayudado por sus compañeros y compañeras para que lo comprenda, mientras que el alumnado con más facilidades favorecerá su aprendizaje a través de la búsqueda de un razonamiento que le permita ayudar a otro miembro del grupo.

Los aspectos clave para el éxito educativo de los GI son las formas de agrupación heterogéneas del alumnado, además de la participación de las familias y la comunidad educativa en el aula (Rodríguez & Torrego, 2013).

3. EXPERIENCIA EN PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Una vez fundamentado por qué las prácticas señaladas favorecen la inclusión, pasamos a establecer cómo se están llevando a cabo en la práctica del aula.

3.1. Proyectos de Trabajo

Los proyectos son elección de los propios alumnos, parten de sus ideas, intereses, motivaciones. Es cierto que al ser alumnos de tres años al principio se les tuvo que orientar un poco en la elección del tema a investigar.

Una vez definido el tema se empezó a buscar información con ayuda de las familias. Los alumnos traían al aula todo lo que habían encontrado y se lo explicaban a todos sus compañeros. Con la información realizamos murales y diferentes actividades.

Con ayuda de las familias elaboramos un libro viajero de nuestra mascota y llevamos a cabo diferentes talleres vinculados al proyecto (taller de cocina, de modelado, de manualidades, etc.)

S estableció un día a la semana destinado al proyecto, en el cual venían las familias a realizar lo que habían preparado, desde talleres, bailes, teatros, presentaciones, etc.

Para el siguiente trimestre el proyecto lo vamos a trabajar de forma interciclo, junto con el otro aula de infantil, de cuatro y cinco años. De esta manera favoreceremos aún más la heterogeneidad de los grupos.

3.2. Talleres

Se han llevado a cabo talleres con participación familiar y sin participación familiar. Aquellos en los que venía la familia fueron organizados en su totalidad por ellos.

La temática de los talleres ha sido muy variada, desde talleres relacionados con el proyecto, hasta talleres de cocina, del otoño o de Navidad.

Los agrupamientos han sido también diferentes, en algunos talleres trabajamos en gran grupo y en otros en pequeño grupo.

Los talleres se llevan a cabo una vez por semana (los martes), con una duración aproximada de una hora u hora y media.

Contamos en el centro con una aula destinado a los talleres, aunque en alguna ocasión se han realizado talleres esotros espacios, como el propio aula o la cocina.

En el siguiente trimestre vamos a realizar talleres interciclo, con grupos de alumnos de tres, cuatro y cinco años mezclados. De esta forma fomentaremos la diversidad en las relaciones y en las interacciones. Igualmente seguiremos contando con la participación de las familias y del resto de la comunidad educativa para el desarrollo de los talleres.

3.3. Grupos Interactivos

Antes de poner en marcha esta iniciativa inclusiva, realizamos una reunión con las familias, no sólo de nuestra clase sino a nivel de centro. En ella explicamos en qué consistían los GI y remarcamos muy bien el papel que iba a despeñar el voluntariado.

Esta forma de organización del aula se rige por la distribución heterogénea de los alumnos en diferentes grupos. En nuestro caso realizamos tres grupos lo más diversos posible en cuanto a capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, formas de interaccionar, etc.

Se estableció un día a la semana y una hora para realizar los GI, los viernes a las 9:00 horas.

Nada más llegar los voluntarios realizamos entre todos una pequeña asamblea donde nos presentamos y contamos las actividades que vamos a desarrollar en los diferentes grupos. Cada voluntario escoge una actividad donde va a trabajar durante el desarrollo de lo grupos, pues son los alumnos lo que vana rotar por las diferentes actividades.

El tiempo de permanencia en cada grupo suele estar alrededor de los 15-20 minutos. Cuando el tiempo finaliza el alumnado cambia a otra mesa, con otro voluntario o voluntaria para realizar una actividad diferente.

Para poder realizar los GI de la manera más eficaz posible es importante que los materiales favorezcan las interacciones dialógicas entre el alumnado y el aprendizaje de todos. El profesorado es el encargado de adecuar los recursos a las características del alumnado, dentro de un marco de Educación Inclusiva (Fernández, 2013), diseñando actividades que eviten la individualidad y la competitividad.

El papel del voluntariado es el de aumentar las interacciones entre los alumnos durante la actividad. Gracias a ellos los alumnos obtendrán un aprendizaje de máximos, con el diálogo, el intercambio y la cooperación como base fundamental y un seguimiento más personalizado al disminuir las ratios por adulto en el aula (Ferrer, 2005).

Al finalizar la rotación por las actividades nos volvemos a reunir en la asamblea y comentamos la puesta en práctica. Si ha habido incidentes, si hemos participados todos, si hemos ayudado a los demás, etc. En esta asamblea participan tanto los alumnos como los voluntarios.

3.4. Otras formas de inclusión

Se han presentado una serie de prácticas inclusivas que se pueden llevar a cabo en nuestras aulas aunque lo importante es conseguir trabajar de manera inclusiva a lo largo de toda la jornada escolar. Es por ello que a continuación se presentan otras formas de trabajar con los alumnos para conseguir reducir la competitividad, fomentar la ayuda entre iguales, el trabajo en equipo y desarrollar el aprendizaje dialógico.

3.4.1. *Asamblea*

La asamblea es el corazón y el alma de las aulas de infantil. En ella se establecen las normas, se llevan a cabo los acuerdos, se expresan las ideas y

los sentimientos, se resuelven los conflictos, etc. Por tanto, es una práctica diaria que fomenta enormemente el aprendizaje dialógico de los alumnos.

Trabajar en la asamblea de forma democrática y participativa ayuda a trabajar la inclusión. Debemos dar voz a los alumnos y escuchar esas voces con mil oídos.

Podemos trabajar diferentes actividades colaborativas, como el ayudante del protagonista, tertulias dialógicas sobre temas de su interés, etc.

3.4.2. *Equipos de Trabajo*

Se establecen grupos heterogéneos de alumnos que trabajan de forma simultánea en diferentes zonas de la clase. Realizan pequeñas investigaciones, desarrollan sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad a partir de las técnicas aprendidas en los talleres, se relacionan con los compañeros y con los adultos y satisfacen sus necesidades.

Con esta metodología se persigue desarrollar en los alumnos la libertad de elección, el descubrimiento y la investigación, a la vez que se fomenta su participación activa y el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. Esta organización del aula en pequeños grupos heterogéneos genera una ayuda entre iguales constante y permite al profesorado llevar a cabo una educación individualizada, adaptándose así a los diferentes ritmos y necesidades de sus alumnos.

3.4.3. *Actividades cooperativas*

El aprendizaje cooperativo consiste en «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.5). De esta manera enmarcamos nuestra práctica educativa con la referencia de este tipo de aprendizaje, como elemento esencial para favorecer las relaciones sociales dentro de las aulas, para potenciar la colaboración entre los alumnos y que gracias a esto, los aprendizajes se lleven a cabo de una manera más eficaz.

Este tipo de actividades plantean a los alumnos un reto o una problemática a resolver entre todos. De esta manera ven la necesidad de la ayuda del otro para poder llevar a cabo la actividad.

Serrano y Calvo (1994, p.61), señalan que las experiencias de aprendizaje cooperativo:

- Incrementan el rendimiento de los estudiantes.
- Tienden a aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
- Producen actitudes más positivas hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia los compañeros de aula.
- Fomentan niveles superiores de autoestima.
- Generan la percepción de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarle.
- Favorecen la aceptación de compañeros de otras etnias.
- Facilitan la integración de los alumnos con NEE.

Las actividades cooperativas se pueden desarrollar en cualquier momento de la jornada y vinculadas a cualquier área de conocimiento. Así podemos iniciar a los alumnos en los juegos cooperativos en psicomotricidad, podemos trabajar actividades cooperativas en el aula de música, podemos programar actividades cooperativas para los grupos de trabajo y para los GI, etc.

4. CONCLUSIONES

La educación inclusiva debería ser un modelo de actuación para las aulas y los colegios. Para lograrlo bebemos buscar en todo momento la participación de toda la comunidad educativa y la sociedad y fomentar constantemente la integración, la socialización, el trabajo en equipo y otros muchos valores de gran importancia para el buen desarrollo de una educación de calidad.

Para transformas las aulas y las escuelas en aulas y escuelas inclusivas debemos empezar primero por reflexionar sobre nuestras propias prácticas y empezar a actuar, innovando y probando constantemente prácticas educativas que estén al son de nuestra idea de educación.

Las prácticas inclusivas propuestas a en la comunicación, son ejemplos y orientaciones que en mi experiencia me están ayudando a conseguir una educación más inclusiva en mi aula de infantil. Es importante destacar que las propuestas planteadas por sí solas no van a conseguir aulas inclusivas. Todo va a depender de la actitud que tengamos como maestros ante la inclusión y cómo la implantemos en nuestras clases.

Espero que este conocimiento, fruto de mi investigación-acción pueda ayudar a otros profesionales de la educación en su tarea diaria y su búsqueda de la inclusión.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas; ideas, propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge

Díez, C. (1998). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Echeita, G. (2010). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en educación secundaria.* VII Jornadas RIINEE.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), 91-103.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Flecha, R. (1999). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Conferencia en MRPs de Gandia. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F3jK4dPHbt4J:www.educacion.navarra.es/documents/57308/57731/apr_dialog_ps.doc/5f202c15-b797-459d-aecb-2f3dc154bb6a+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar 35*, 61-70.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 1, 11-20

Gervilla, A. (1995). «Metodología en la educación infantil (3-6 años)». En Lebrero Baena, Mª P.: *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años)*. Módulo 3-1. Madrid: UNED-MEC.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.

Lopéz, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (14).

Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Item

Marín, N. y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía, 331*, 60-62.

Rodríguez, H., & Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia.* Barcelona: Wolters Kluwer.

Serrano, J.M. y Calvo, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.

Staimback, S. y Staimback, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Trueba, B. (1989): *Talleres integrales en educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid, Ediciones de la Torre.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad. Salamanca: UNESCO

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All.*París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224epdf

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 71-87

Vigy, J.L. (1986). *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años*. Madrid: Cincel.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: GRAO.

El Proyecto de Aprendizaje Tutorado mediante la aplicación del puzle de Aronson en el Grado de Educación Infantil

Project Oriented Learning with Aronson's Puzzle Application in Grade Childhood Education

Suyapa Martínez Scott
Universidad de Valladolid, suyapa@pdg.uva.es
José Juan Barba Martín
Universidad de Valladolid, jjbarba@pdg.uva.es
Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid, ltorrego@pdg.uva.es

Resumen:

El Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) es una metodología empleada en el ámbito universitario para realizar trabajos grupales guiados. En este trabajo hemos vinculado el PAT con el aprendizaje cooperativo, en concreto con la técnica del puzle de Aronson para finalizar poniendo en práctica el trabajo realizado en el contexto real de un aula de Educación Infantil. Nuestro estudio de caso, se desarrolló en un grupo del Grado de Maestra de Educación Infantil a lo largo de un cuatrimestre. Las conclusiones nos permiten saber que se ha eliminado el efecto polizón, que se ha dotado de sentido el trabajo grupal al vincularlo con la realidad de su futuro laboral y que los aprendizajes y las percepciones de los y las estudiantes han sido positivas.

Palabras clave: educación para la paz y la igualdad, formación inicial del profesorado, proyecto de aprendizaje tutorado (PAT), puzle de aronson.

Abstract:

Project Oriented Learning (POL) is a methodology used in universities for guided group work. In this paper we are linking POL with cooperative learning, in particular with Aronson's puzzle technique, ending with an actual implementation of the work in a Children Education classroom. Our case study was developed in a children's Gra-

de Teacher class over one semester. The findings allow us to know that the stowaway effect has been removed, the group work linked to the reality of their future employment has made sense, and learning and perceptions of the students have been positive.

Key words: aroson puzzle, education for peace and equality, initial teacher training, project oriented learning (POL).

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) es una forma de trabajo grupal, empleada en el ámbito universitario, que tiene como principales características el ser un trabajo relacionado con el mundo real, con su futuro profesional como docentes, supervisado por el profesorado de la asignatura y que se desarrolla en pequeños grupos autónomos de estudiantes (Meyer, 2002). El proceso de tutorización por parte del profesorado ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje y, según Bronkhorst, Meijer, Koster, y Vermunt (2011), otro de los logros de los PAT es el aprendizaje deliberativo. Lo que permite que los estudiantes aprendan a partir del diálogo igualitario, la generación de ideas y del desarrollo de nuevas habilidades (Gentili et al., 1997).

Pese a la eficacia que aportan los PAT en la organización del trabajo grupal, no se consigue resolver la limitación de la implicación de todos y todas las estudiantes en el trabajo de grupo. Por ello, evaluar los trabajos grupales suele ser algo complicado, ya que además de esta complejidad se añade la de saber cuál es el nivel de conocimiento logrado por cada persona. En este sentido, resulta interesante la vinculación de los PAT con la evaluación formativa (Barba, López Pastor, Manrique Arribas, Gea Fernández, y Monjas Aguado, 2010; López Pastor, 2008; Martínez Scott, Gea Fernández y Barba 2014).

En este trabajo vinculamos los PAT al aprendizaje cooperativo para que solucionar el efecto polizón (Slavin, 1999) por el cual algunos estudiantes se ocultan dentro del grupo sin mostrar ningún tipo de responsabilidad y abusando del buen hacer de sus compañeros y compañeras. En este sentido los hermanos Johnson (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994) afrontan esta problemática a través de las cinco características del aprendizaje cooperativo, siendo estas: (a) interdependencia positiva, consistente en pensar de forma grupal; (b) interacción promotora, ofreciendo ayuda y animo; (c) responsabilidad personal e individual, que se traduce en un compromiso personal dentro del grupo; (d) habilidades interpersona-

les y de grupo, valorando relacionarse con los y las demás; y (e) procesamiento grupal o autoevaluación, valorando lo que se hace y tomando medidas al respecto. Además, los Johnson (1984) plantean diferentes formas de evaluación y calificación que van desde el uso de bonus o penalizaciones a las notas individuales en función del rendimiento del grupo, a la nota compartida por todo el grupo o incluso a la utilización de porcentajes grupales e individuales.

2. OBJETIVOS O PROPÓSITOS

Con este trabajo nos proponemos eliminar el efecto polizón y conseguir la participación equilibrada de los integrantes de un grupo de trabajo.

Por otra parte, pretendemos mejorar los aprendizajes obtenidos y fomentar las interacciones en los trabajos grupales realizados por los estudiantes universitarios.

Así como romper con la desconexión entre las Facultades de educación y los centros escolares de Educación Infantil poniendo en práctica el trabajo realizado en el contexto real de su futura práctica docente.

3. EL PROYECTO DE APRENDIZAJE TUTORADO (PAT) EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA IGUALDAD

El Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) es una metodología que se emplea en el ámbito universitario para realizar trabajos en grupo y que se lleva implementando en nuestro centro desde hace más de ocho años (Barba, Martínez Scott y Torrego Egido, 2012; Barba, López Pastor, Manrique Arribas, Gea Fernández y Monjas Aguado, 2010; López Pastor, Manrique Arribas, Monjas Aguado y Gea Fernández, 2010; Manrique Arribas, López Pastor, Monjas Aguado y Real Rubio, 2010; Martínez Scott, Gea Fernández y Barba 2014).

El trabajo del PAT se vinculó al aprendizaje cooperativo mediante la técnica del puzle de Aronson en los seminarios del curso 2013/2014, en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, que tienen una periodicidad de una hora semanal. En estas sesiones se trabaja sobre uno de los temas de la asignatura: coeducación, interculturalidad, educación para los Derechos Humanos o Educación para el Desarrollo que cada grupo elige libremente

después de leer una serie de textos escogidos por el profesorado con el fin de que esa elección sea lo más fundamentada posible.

Posteriormente, el trabajo se pone en práctica en uno de los centros de Educación Infantil de la zona.

4. METODOLOGÍA: ESTUDIO DE CASO

La presente investigación se ha realizado a través de un estudio de caso en la asignatura Educación para la paz y la igualdad del Grado de Maestra en Educación Infantil durante el curso 2013/2014. Es una asignatura que se cursa en el primer cuatrimestre del primer curso de su formación como docentes. El trabajo se desarrolló durante una sesión a la semana en la que la profesora tutorizaba a los diferentes grupos en la realización del trabajo, por esta razón tenía una perspectiva diaria de cómo se iban realizando los aprendizajes y las dificultades que se iban encontrando.

Los datos se recogieron a través de diferentes instrumentos: (a) el diario de la maestra, en el que se recogían las observaciones realizadas durante las sesiones y los diálogos que consideraba interesantes; (b) un cuestionario a los y las estudiantes, que se pasó al finalizar el trabajo y recogía diferentes aspectos relativos al proceso y los resultados del PAT; (c) las observaciones realizadas por cada uno de los grupos a sus compañeros y compañeras en la puesta en práctica en los centros escolares; y (d) las calificaciones finales de la asignatura, basadas en la corrección con una rúbrica del trabajo escrito y de la defensa del trabajo en la exposición oral.

5. RESULTADOS

El puzle de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, y Snapp, 1978), es una estructura de aprendizaje cooperativo consistente en dos fases: la primera en la que se reúnen por grupo de expertos en diferentes temáticas llegando a conclusiones comunes; en la segunda fase se hacen nuevos grupos con un experto en cada tema desarrollando el trabajo grupal.

La primera tarea para llevar a cabo el PAT fue explicar el trabajo, centrado en la realización de un taller sobre uno de los temas de la asignatura: coeducación, interculturalidad, educación para los Derechos Humanos o Educación para el Desarrollo, para ponerlo en práctica en un aula de Educación Infantil. A continuación se pidió que se realizasen grupos de cinco personas.

A cada participante del grupo se le asignó un papel de experta, siendo estos: (a) experta en educación en valores; (b) experta en currículum de Educación Infantil, (c) experta en juegos y dinámicas de grupo, (d) experta en cuentos y (e) experta en discriminación.

Tras lo cual comenzó la primera fase en la que durante dos semanas se reunieron las expertas para definir y comprender su campo de conocimiento. En estas semanas las expertas leyeron textos proporcionados por la docente sobre cada uno de los temas, buscaron en diferentes bases de datos y dialogaron hasta concluir con un informe sobre cada tema del grupo de expertas relacionado a su vez con el tema elegido por su grupo original. En esta fase a las estudiantes les costó comenzar, ya que el PAT implicaba desarrollar competencias que pocas veces habían trabajado antes como la búsqueda en bases de datos científicas, la reconstrucción dialógica del conocimiento o el trabajo cooperativo con personas que apenas conocen.

La segunda fase comenzó con la vuelta al grupo original, explicando cada experta su tema a las demás y, a continuación, comenzando a desarrollar la programación del taller. Durante este proceso el grupo se organiza como considera oportuno, sabiendo que una vez a la semana hay una sesión en la que la profesora ayuda a resolver dudas y revisa el trabajo realizado.

La tercera fase del trabajo consistió en la puesta en práctica del taller en un aula de Educación Infantil durante 1hora y la observación y evaluación del trabajo que otro de los grupos ponía en práctica. Hemos podido comprobar cómo ésta es la fase que más motivación e interés despierta ofreciendo una respuesta muy positiva por parte de las estudiantes tal y como destaca la siguiente alumna: «[…] me parece muy provechoso y muy gratificante poder llevar a cabo un trabajo elaborado por una misma y por su grupo y ver que realizamos las sesiones con los niños y que salen bien […]».

El PAT finalizó presentando el trabajo a las compañeras y entregando la programación del taller por escrito junto con una autoevaluación. Es de destacar que la percepción de las estudiantes es que pese a que comenzaron como expertas en un único tema, al final consideraron que todas dominan el tema por igual. Esto se pudo comprobar en la exposición ya que la realizaban dos personas elegidas al azar en cada grupo. Además, la valoración por parte de los y las estudiantes del trabajo grupal fue alta, por un lado porque consideraban que superaba los problemas con que se habían encontrado en otras ocasiones como personas que apenas aportaban al grupo. Por otro lado, por la posibilidad ofrecida de entrar en contacto con su futuro laboral, los niños y niñas de un aula de Educación Infantil.

En el cuestionario que las estudiantes contestaron al finalizar la asignatura (Tabla 1) encontramos que más de la mitad, el 53,3% considera que incorporar la técnica del puzle de Aronson es algo positivo para eliminar el efecto polizón y mejorar la evaluación.

Tabla 1. Valoración de las estudiantes con respecto al PAT

	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Totales	
Afirmaciones a valorar	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
El trabajo mediante el Puzle de Aronson mejora las limitaciones de los trabajos grupales con respecto a la evaluación individual			3	6,6	18	40	24	53,3	45	100
Es importante el papel del docente en los seminarios			5	11,1	19	42,2	21	46,6	45	100
Mi aportación individual al trabajo en grupo ha sido importante			1	2,2	24	53,3	20	44,4	45	100
La puesta en práctica del taller en un aula de Educación Infantil es una parte decisiva del proyecto					18	40	27	60	45	100

En la anterior tabla también observamos que las estudiantes confieren gran importancia al trabajo docente de tutorización y seguimiento del trabajo en el PAT.

Vemos que adquiere gran importancia la responsabilidad individual a la aportación final del trabajo y, además, la relevancia que tiene la puesta en práctica del PAT en un centro de Educación Infantil, ya que es la pregunta que más consenso ha tenido entre las estudiantes a la hora de afirmar que es una parte decisiva.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que unir el aprendizaje cooperativo a los PAT promueve la eliminación del efecto polizón (Slavin, 1999), ya que hemos podido comprobar que se consigue la participación de todos los miembros de cada grupo de trabajo en la elaboración del PAT gracias al puzle de Aronson. En este sentido otorgar responsabilidades individuales parece una medida importante, más eficaz que otras estructuras organizativas en las que se comparte la calificación y los estudiantes optan por eludir responsabilidades considerando que les salvará algún compañero. También consideramos que la supervisión del docente durante todo el proceso es un factor que hace que el estudiantado se sienta con más responsabilidad al tener que entablar diálogos sobre la temática del trabajo. En este sentido, la puesta en práctica en un centro de infantil del taller programado les hace asumir una responsabilidad aún mayor que si el trabajo fuera realizado únicamente para ser entregado por escrito.

La mezcla de libertad y asesoramiento, propia de los PAT y del aprendizaje cooperativo, hizo que los resultados fueran buenos. Esto no sólo se traduce en la calificación sino en el grado de satisfacción de los estudiantes por la eliminación del efecto polizón. Consideramos que es muy importante que los estudiantes sean autónomos en sus aprendizajes. En esta línea, Bain (2005) concluye en sus trabajos que los mejores resultados en docencia universitaria los consigue el profesorado que cree que los estudiantes pueden cambiar. Esto se une a las conclusiones de Finkel (2008) que afirma que la autonomía en la indagación apasiona a los estudiantes y consigue mejores resultados.

Creemos que los resultados obtenidos pueden contribuir a proporcionar alternativas para una cuestión compleja, como es la del desarrollo de trabajos grupales en la docencia universitaria y mostrar también vías más adecuadas para su evaluación y calificación.

REFERENCIAS

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., y Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom. Berverly Hills, CA: Sage.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Barba, J.J.; López Pastor, V.; Manrique Arribas, J. C.; Gea Fernández, J. M. y Monjas Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. Temps d'Educacio, 39, 187-206.

Barba, J. J.; Martínez Scott, S. y Torrego Egido, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *10*(1), 123–144. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/redu

Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., y Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1120-1130. doi:10.1016/j.tate.2011.05.008

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.

Gentili, K., Hannan, J., Crain, R., Davis, D., Trevisan, M., y Calkins, D. (1997). A process oriented class in engineering design: How it works. *Frontiers in Education 1997 – 27th Annual Conference, Proceedings, Bols I – III,* 972-980. Recuperado de http://fie-conference.org/fie97/papers/1129.pdf

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.

López Pastor, V. M.; Manrique Arribas, J. C.; Monjas Aguado, R. & Gea Fernández, J. M. (2010). Formative assessment in project-oriented learning to improve academic performance. Assessment, Teaching & Learning Journal (Leeds Met), 9, pp.23-26.

Manrique Arribas, J. C.; López Pastor, V. M.; Monjas Aguado, R. y Real Rubio, F. (2010). El potencial de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del

alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. REEFD, 388(14). Recuperado de: http://revista.consejocolef.es/index.php/REEFD_388/login?source=%2Findex.php%2FREEFD_388%2Farticle%2Fview%2F150%2F134

Martínez Scott, S.; Gea Fernández, J.M. & Barba J. J. (2014). Projet oriented learning: the use of formative evaluation for the improvement of the group work. *Revista Pedagógica ADAL,17*(28),15-20

Meyer, V. (2002). Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve. A case study. Recuperado de: *www.saasta.ac.za/scicom/pcst7/meyer_v.pdf*

Slavin, R. E. (1999). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Argentina: Aique.

La dimensión instrumental en los grupos interactivos

The instrumental dimension in the interactive groups

Estefanía Fernández Antón
Universidad de Valladolid, fanitafernandez@hotmail.es
Alba Torrego González
Universidad de Valladolid, alba.torrego@uva.es

Resumen:

En este trabajo se aborda el principio dialógico de dimensión instrumental en la intervención de éxito grupos interactivos. El contexto del estudio es una Comunidad de Aprendizaje, situada en la provincia de Segovia. La metodología que hemos utilizado es comunicativa crítica, y las técnicas de recogida de datos son la observación comunicativa puesto que una de las investigadoras ha participado como voluntaria en distintos grupos interactivos que han tenido lugar en diferentes días y el análisis documental. A través del análisis de las notas tomadas durante el desarrollo de los grupos interactivos se pretende analizar la función de las personas que asisten a estos grupos como voluntarios en el aprendizaje de contenidos académicos.

En cuanto a los resultados del estudio, hemos de decir que de este trabajo se desprende que, en los grupos interactivos, las personas de la comunidad (familias, estudiantes, etc.) intentan que los escolares aprendan contenidos de naturaleza académica de manera dialógica a través de la planificación de estrategias de colaboración, comunicación y reflexión.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, Comunidades de Aprendizaje, dimensión instrumental, grupos interactivos.

Abstract:

In this paper, we analyze the dialogic principle of instrumental dimension in interactive groups. The context of the study is a Learning Community, located in the province of Segovia. The data collection techniques are document analysis and communicative

observation because one of the researchers has participated as a volunteer in various interactive groups that have taken place on different days.
Through analysis of the notes taken during the development of interactive group, we want to analyze the role of the people who attend to these groups as volunteers in the acquisition of the academic content.

As the study results, this papers shows that, in interactive groups, community members (families, students, etc.) try that schoolchildren learn academic content using the dialogue and they plan strategies for collaboration, communication and reflection.

Key words: Dialogic learning, instrumental dimension, interactive groups, Learning Community.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata sobre el principio dialógico y, en concreto, sobre su dimensión instrumental en los grupos interactivos de una Comunidad de Aprendizaje en un pueblo de la provincia de Segovia. Entendemos por Comunidad de Aprendizaje un proyecto cultural y social que responde de forma igualitaria a los retos y necesidades de la sociedad actual. Para tal fin, se cuenta con la participación de la comunidad, profesorado, familias y alumnado (Gómez, Mello, Santa y Sordé, 2010). En concreto, el centro donde ha tenido lugar esta investigación se caracteriza por la fuerte implicación de toda la comunidad (familias, estudiantes universitarios, estudiantes universitarias, profesorado de distintos niveles educativos, etc.).

Las Comunidades de Aprendizaje se asientan en el aprendizaje dialógico[27]. Autores como Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) establecen que este tipo de aprendizaje es el que resulta de las interacciones igualitarias entre todas las personas de la comunidad, en otras palabras, esto es el resultado de acoger todas las opiniones y argumentos de profesorado, familias, estudiantes y comunidad. El aprendizaje dialógico está compuesto por siete principios dialógicos: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias. De todos ellos, nosotros describiremos el principio en el que nos centramos en este trabajo, que es la dimensión instrumental. La

[27] http://utopiadream.info/ca/?page_id=16

dimensión instrumental es un principio de la enseñanza dialógica, que consiste en formar a todas las personas de la escuela en tres ámbitos: social, académico y técnico. La finalidad de este principio es conseguir que todas las personas, independientemente de sus conocimientos académicos, lengua, cultura, religión edad y grupo de pertenencia, accedan a actividades culturales planteadas en la sociedad actual (Ferrada y Flecha, 2008).

Volviendo al contexto escolar de este trabajo, en el colegio del estudio se están desarrollando distintas actuaciones educativas de éxito: grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas y bibliotecas tuteladas. De todas ellas la que nos interesa aquí es la intervención grupos interactivos. Valls, Soler y Flecha (2008, p. 82) explican que las agrupaciones interactivas consisten en dividir al alumnado en varios grupos heterogéneos en cuanto al nivel de aprendizaje, el género, la cultura o el origen social. Cada grupo de alumnos está coordinado por un voluntario (maestros, maestras, padres, madres, otros estudiantes mayores del instituto, una persona jubilada de la comunidad, estudiantes universitarios, estudiantes universitarias, amas de casa, etc.), y el docente responsable de aula se encarga de apoyar el acto de coordinación del colectivo voluntario.

La principal ventaja de las agrupaciones interactivas es la inclusión (Oliver y De Gràcia, 2004). Para que los Grupos Interactivos sean inclusivos, hay que tener en cuenta tres dimensiones de evaluación: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. La cultura inclusiva vendría a ser el trato entre el profesorado, alumnado y voluntariado en el aula. Algunos ejemplos de valoración de esta dimensión pueden ser si los estudiantes se ayudan entre ellos, si el profesorado colabora con el voluntariado y si el profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. En la dimensión referente a las políticas inclusivas se mide si los Grupos Interactivos se están extendiendo al máximo de asignaturas posibles. Por último, en las prácticas inclusivas se examina la adecuación de los contenidos de aprendizaje a la diversidad (Ferrer, 2007). Estos indicadores de evaluación dan cuenta de que, tras poner en práctica la inclusión de todos los participantes, la integración de la medida de éxito en todas las asignaturas y la adaptación de los aprendizajes a la diversidad de los participantes se puede hablar de inclusión y de buen funcionamiento de los Grupos Interactivos.

El objetivo de este trabajo es mostrar el papel de las personas voluntarias cuando los escolares aprenden contenidos académicos en los grupos interactivos. Así pues, únicamente nos centramos en el aprendizaje académico del principio de dimensión instrumental, dejando los aprendizajes social y técnico para futuras investigaciones.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para conseguir el objetivo establecido, hemos planteado un enfoque metodológico comunicativo crítico. Este tipo de metodología se sustenta en la observación comunicativa, que es una técnica de recogida de datos, en la cual los investigadores y los participantes del estudio interpretan los datos mediante el diálogo igualitario (Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006). Este tipo de diálogo tiene lugar cuando se tienen en cuenta las aportaciones de todas las personas del entorno parar llegar a acuerdos y tomar decisiones (Elboj, et al., 2006).

Además, en este trabajo hemos empleado la observación comunicativa pues al final de las sesiones interactivas todos los participantes nos reunimos para dialogar sobre los hechos ocurridos. Además, se tuvieron en cuenta las opiniones y argumentos de todas las personas investigadas. Estas acciones también sirvieron para controlar la subjetividad propia de la técnica.

La siguiente tabla (tabla 1) recoge los participantes de los grupos interactivos que aparecen en este trabajo.

Tabla 1. Participantes de los grupos interactivos

Participantes	Funciones en los grupos interactivos
«A»	Responsable de aula en los grupos interactivos de Matemáticas. Voluntaria.
«AB»	Responsable de aula en los grupos interactivos de Lengua Castellana y Literatura. Voluntaria.
«S»	Voluntaria. Familiar de un niño del aula («Di»).
«Y»	Voluntaria. Madre de un niño del aula («V»).
«Cr», «Di» y «V»	Alumnado de tercero de Primaria.
«DN» y «Ne»	Alumnado de cuarto de Primaria.
«P» y «M»	Alumnado de quinto de Primaria.
«An», «C», «E» y «N»	Alumnado de sexto de Primaria
Total:	15 participantes.

Dentro de la siguiente tabla (tabla 2), mostramos las fechas exactas de las observaciones realizadas.

Tabla 2. Observaciones y documentos analizados

Fechas de las observaciones
-Observación comunicativa del 14 de diciembre de 2012.
-Observación comunicativa del 1 de enero de 2013.
-Observación comunicativa del 22 de febrero de 2013.
-Observación comunicativa del 8 de marzo de 2013.
-Observación comunicativa del 15 de marzo de 2013.
Total observaciones: 5.

Los grupos interactivos, así como las observaciones que hemos detallado, se realizan todos los viernes. Son grupos interactivos centrados en Matemáticas y de Lengua, que se realizan agrupando al alumnado de segundo y tercer ciclo de educación Primaria. Para llevar a cabo los grupos de las áreas de conocimiento indicadas, las docentes del aula programan las actividades y explican al voluntariado los objetivos que tienen que alcanzar el alumnado. Las personas voluntarias coordinan las actividades planteadas en los grupos interactivos para que los estudiantes sean capaces de solucionar las tareas con la ayuda de los compañeros y dialogando. Mientras el voluntariado hace su función, las docentes observan desde fuera la ayuda y colaboración de los alumnos y alumnas. Los estudiantes tienen la tarea de dar y recibir ayuda mediante el diálogo; esta acción permite que todos los niños y niñas lleguen a la solución de los ejercicios.

3. RESULTADOS: LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS

En este apartado se presentan los resultados relacionados con el principio dialógico dimensión instrumental. Para ello nos centraremos en la siguiente pregunta: ¿qué papel tienen las personas voluntarias cuando los escolares aprenden contenidos académicos?

En los grupos interactivos, la contribución de otros agentes educativos (madres, otros familiares, estudiantes universitarias, etc.) fue fundamental para que los escolares aprendiesen contenidos académicos, como se demuestra en estas notas tomadas durante la observación comunicativa:

> … hay que señalar que en la mesa uno hay una profesora de la escuela («AB»), en la mesa dos una madre voluntaria («S») y en la mesa tres estoy yo… (Observación comunicativa: 14.12.12).
> … el día 14 de diciembre de 2012, las mesas estuvieron coordinadas por una profesora («AB»), una madre («S») y yo como investigadora-voluntaria. Hoy las mesas han estado representadas por dos madres voluntarias («S» e «Y») y por mí. En los dos casos, la responsable de aula fue «A». (Observación comunicativa: 1.2.13).

Las profesoras también fueron voluntarias. En el referente anterior, «AB» aparece como voluntaria y «A» como responsable de aula. En el siguiente caso, mostramos un ejemplo de «A» como voluntaria y «AB» como responsable de aula:

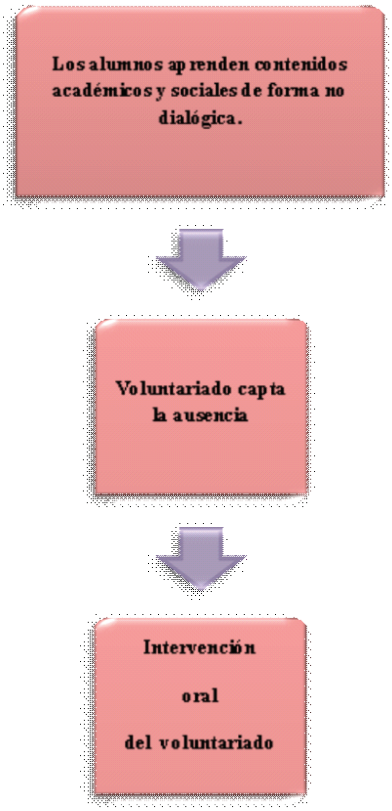
> «AB», la responsable de aula, detiene el alboroto para dar comienzo a los grupos interactivos (9.15). Todos los niños esperan a que «AB» diga sus nombres para sentarse en la mesa que les corresponde (Grupo uno: «Cr», «M» y «An»; Grupo dos: «P», «C», «V» y «DN» y Grupo tres: «Di», «E», «N» y «Ne»). Las voluntarias también esperamos la ocasión para colocarnos en las mesas. «S» estará en la mesa uno, yo estaré en la mesa dos y «A» estará en la mesa tres. (Observación comunicativa: 8.3.13).

En los grupos interactivos, el cometido del voluntariado no fue dominar el curso del conocimiento académico de forma lineal (adulto a alumno). Las funciones de las participantes adultas fueron impulsar la colaboración y la comunicación entre los escolares y auxiliar indirectamente al alumno que tropezó con lo equívoco:

> «A» me comenta cómo es el funcionamiento de los grupos interactivos de Matemáticas. La explicación de «A» comienza de la siguiente manera—: El voluntariado no tiene que explicar ni resolver los ejercicios del alumnado. Las tareas del voluntariado son incitar a la colaboración y a la comunicación entre los escolares. Además, no hay que darles la solución cuando el resultado de un ejercicio está mal, mejor les preguntas: ¿Por qué no lo revisas de nuevo? (Observación comunicativa: 14.12.12).

Las voluntarias tuvimos que intervenir cuando los escolares desempeñaron conductas no dialógicas en el aprendizaje de contenidos académicos. Tal y como ilustramos en la siguiente figura, esta intervención fue premeditada.

Figura 1. Proceso de intervención del voluntariado para recuperar conductas dialógicas en el alumnado



La intervención del voluntariado para recuperar conductas dialógicas en el alumnado se evidencia en los dos ejemplos posteriores:

> El grupo dos está formado por «E», «V» y «P». «E», sentado en el medio de los dos niños, imita al coordinador de la mesa; sin embargo, es una emulación alejada de las responsabilidades dialógicas. Primero les pone

> cuentas, después les da órdenes para que las resuelvan individualmente. […] hay que ayudarle a abandonar las intenciones de mando. —«E», puedes incitarles a participar sin exigirles —digo yo.
> —Sólo estoy proponiendo —dice «E».
> —Intenta hacerlo sin decirles lo que tienen que hacer —añado. (Observación comunicativa: 15.3.13).
> Una de las veces observo que «N» dice a «C»—: Dime la respuesta de este ejercicio (gesto señalando a la cuenta matemática).
> Al ver esa conducta, decido intervenir para que intenten reflexionar individualmente o con la ayuda de los compañeros. Además, es importante que compartan conocimientos de manera dialógica—: ¿No crees que es mejor que le digas a «N» por qué has llegado a ese resultado? (Observación comunicativa: 14.12.12).

Normalmente, los alumnos y alumnas dialogaron para compartir conocimientos académicos; sin embargo, en alguna ocasión (como las dos anteriores), las voluntarias tuvimos que intervenir para que los escolares aprendieran contenidos académicos mediante el diálogo.

La responsabilidad del colectivo voluntario no se redujo a proclamar el diálogo entre los escolares. Asimismo, se les designó la tarea de valorar las destrezas sociales y los conocimientos académicos del alumnado en una hoja elaborada por la responsable de aula:

> … decido revisar la actividad de la mesa tres en la que voy a participar y la hoja de evaluación constituida por los siguientes apartados: nombre y apellidos del voluntariado, fecha, número de la sesión y dos tipos de observaciones, individuales y grupales. En las observaciones individuales se tiene que señalar: si los escolares ayudan o reciben apoyo de los compañeros y compañeras, si los estudiantes se expresan correctamente y si los niños y niñas cooperan con el resto de estudiantes. En el caso de las grupales, el voluntariado rellena la hoja con sus impresiones y sin pautas indicadas. Estas impresiones pueden incluir información sobre el avance social y académico del alumnado. (Observación comunicativa: 14.12.12).

Esta tarea servía para dar a conocer a las docentes el progreso académico de cada alumno.

Para finalizar, indicar que los grupos interactivos tuvieron dos variantes académicas, el área Matemáticas y el área Lengua Castellana y Literatura.

Estos dos ámbitos de conocimiento guardaron la misma ocupación del voluntariado:

> Yo aprovecho para preguntar si el funcionamiento de los grupos interactivos de Lengua Castellana y Literatura es igual que en Matemáticas. «AB» me responde que se desarrollan de la misma manera. (Observación comunicativa: 22.2.13).

4. CONCLUSIONES

La participación de las personas voluntarias (madres, estudiantes universitarios, familiares, etc.) en los grupos interactivos es fundamental para que los niños y niñas adquieran aprendizajes académicos de manera dialógica. Para conseguir este fin, el colectivo voluntario impulsa la colaboración, la comunicación y la reflexión del alumnado e interviene cuando los niños tienen conductas que dificultan el aprendizaje mediante el diálogo. Para conseguir esto, el voluntariado debe planificar su actuación.

Además de la tarea indicada, el voluntariado tiene que valorar el progreso académico del alumnado en una hoja elaborada por los responsables de aula o docentes. La evaluación realizada por parte de las personas voluntarias era esencial porque permitía a los docentes tener más conocimientos sobre el avance académico de cada niño.

REFERENCIAS

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 1*, 41-61.

Gómez, A., Mello, R. R, Santa, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67*(24, 1), 113-126.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 71-87.

Yin, R. K. (2003). *Case Study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Educación intercultural en la escuela inclusiva. Condicionantes para la formación en la Educación Superior

Intercultural education in inclusive school. Constraints for training in Higher Education

Mª del Pilar Ibáñez Cubillas
Universidad de Granada, mariapilar.ic@gmail.com
Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada, emiliojesus9@gmail.com

Resumen:

Esta comunicación presenta una revisión de la literatura con la premisa de que la formación inicial en educación superior contribuye a alcanzar la construcción de una escuela intercultural inclusiva, cuyo reto educativo se mantiene en la actualidad. La sociedad multicultural en la que nos encontramos se atribuye a los fenómenos inmigratorios de los últimos años. Así, la educación intercultural es necesaria como elemento clave para la gestión de la diversidad cultural en escenarios de prácticas y propuestas educativas. Para conseguir prácticas educativas de éxito es necesario que la interculturalidad se comprenda desde una perspectiva inter-relacional, en la que la comunicación, la cooperación y los valores deben estar orientados hacia el respeto mutuo para desarrollar, en términos de equidad, las capacidades de todos los individuos por encima de las diferencias sociales, culturales o económicas. Así, la escuela inclusiva debe potenciar y valorar la diversidad desde las particularidades de cada alumno; promover el respeto y la participación multicultural en los procesos educativos; y facilitar a todo el alumnado el acceso a la cultura y el derecho a una educación de calidad, capaz de desarrollar y proporcionar una formación básica. Por consiguiente, el docente es uno de los principales actores en el proceso de socialización y, por tanto, ocupa un lugar relevante en este escenario educativo intercultural. Por ello, es fundamental que el profesor interiorice las actitudes y los valores cooperativos y solidarios necesarios para afrontar con éxito las prácticas educativas en un entorno intercultural. Por lo tanto, desde la formación inicial del profesorado es necesario que

la concepción educativa en la que se sustentan los docentes atienda a una formación intercultural para una escuela inclusiva. Esta base debe centrarse en la capacitación a través de la formación.

Palabras clave: escuela inclusiva, educación intercultural, educación superior, formación del profesorado.

Abstract:

This paper presents a review of the literature on the premise that the initial training in higher education contributes to building an inclusive intercultural school, the educational challenge remains today. The multicultural society in which we live is attributed to immigration phenomena in recent years. Thus, intercultural education is a key element necessary for the management of cultural diversity in scenarios of practical and educational proposals. To achieve successful educational practices need to multiculturalism is understood from a perspective interrelate, where communication, cooperation and values –must be oriented to develop mutual respect, in terms of equity, the capacities of all individuals above social, cultural or economic. Thus, the inclusive school should encourage and value diversity from the particularities of each student; to promote multicultural respect and participation in educational processes; and to provide all students access to culture and the right to a quality education, able to develop and provide basic training. Therefore, teaching is one of the major players in the socialization process and therefore occupies an important place in this intercultural educational setting. Therefore, it is essential that the teacher internalize attitudes and cooperative values –and solidarity necessary to successfully meet the educational practices in an intercultural environment. Therefore, from initial teacher education is necessary for conception in which teachers are supported, attend a cultural training for an inclusive school. This base must focus on training through the training.

Key words: inclusive education, intercultural education, higher education, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad multicultural en la que nos encontramos se atribuye a los fenómenos inmigratorios de los últimos años, en la que la presencia de alumnos de otras procedencias o culturas ha ido creciendo, y de ahí los esfuerzos en educación para dar respuesta a los nuevos entornos socioculturales donde la diversidad de los alumnos condiciona las prácticas educativas desde un

enfoque inclusivo (Leiva, 2012a). Así, la educación intercultural es necesaria como elemento clave para la gestión de la diversidad cultural en escenarios de prácticas y propuestas educativas. Para conseguir prácticas educativas de éxito es necesario que la interculturalidad se comprenda desde una perspectiva interrelacionar en la que la comunicación, la cooperación y los valores deben estar orientados hacia el respeto mutuo para desarrollar, en términos de equidad, las capacidades de todos los individuos por encima de las diferencias sociales, culturales o económicas. Es más, en cualquier grupo escolar de la misma edad o etapa educativa, el alumnado presenta entre sí grandes diferencias con respecto al ámbito social, económico, cultural, religioso, sexual etc., y en cualquier caso, estos elementos se reflejan en el aula como condicionantes diferenciales en términos de aprendizaje o capacidades.

La escuela debe comenzar por aceptar esa diversidad y fomentar las prácticas educativas que atiendan a la diversidad para que sea posible un desarrollo integral de todo el alumnado. Así, la escuela inclusiva debe potenciar y valorar la diversidad desde las particularidades de cada alumno y promover el respeto y la participación multicultural en los procesos educativos. La escuela inclusiva debe proporcionar a todo el alumnado el acceso a la cultura y el derecho a una educación de calidad, capaz de desarrollar y proporcionar una formación básica.

Sin embargo, el docente es uno de los principales actores en el proceso de socialización y, por tanto, ocupa un lugar relevante en este escenario educativo intercultural. Por ello, es fundamental que el profesor interiorice las actitudes y los valores cooperativos necesarios para afrontar con éxito las prácticas educativas en un entorno intercultural. Por lo tanto, desde la formación inicial del profesorado es necesario que la concepción educativa en la que se sustentan los docentes atienda a una formación intercultural para una escuela inclusiva. Esta base debe centrarse en la capacitación a través de la formación.

2. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO: UNA DEMANDA EMERGENTE

El fenómeno de la inmigración es significativo desde los últimos años, donde el crecimiento de la población extranjera en España es indiscutible y ciertamente relevante. Así, la llegada de niños y niñas extranjeros a los centros educativos ha promovido y aumentado la interculturalidad, que no deja de verse como algo problemático, ya que la emergencia de la inmigración y,

por tanto, de la diversidad cultural está transformando el escenario educativo de las instituciones escolares (García, Rubio y Bouachra, 2008; Leiva, 2012b).

Ante esta nueva realidad social, la educación intercultural, al igual que la atención a la diversidad, es uno de los retos actuales para fomentar la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo. La demanda de una formación intercultural ya no sólo responde a la presencia de inmigrantes, sino a la necesidad de construir una escuela inclusiva.

A pesar de que existe una gran diversidad de actividades formativas, la formación intercultural del profesorado es todavía escasa. Queda mucho por hacer en la formación intercultural del profesorado, pues se ha de pasar de la formación intercultural meramente teórica y descontextualizada a su puesta en marcha, y para ello es necesario promover acciones y metodologías cooperativas que acerquen el aprendizaje entre los propios alumnos. Sin embargo, esta escasa formación lleva a los docentes a hacer uso del sentido común y de su experiencia en el momento de afrontar la diversidad cultural presente en las aulas y centros educativos (Leiva, 2012b).

Aunque la formación intercultural es una demanda en auge, la «autoridad moral» es una construcción sociocultural que debe ser promovida en toda la comunidad educativa, pues supone un elemento clave si el docente se compromete con una formación desde la que afrontar y gestionar la atención a la diversidad y los conflictos escolares, inevitables como contexto social (Leiva, 2012b). Es más, la actitud, las emociones o los sentimientos de los docentes son factores relevantes para poder comprender y construir la atención a la diversidad cultural, ya que influyen en la convivencia del aula.

Por otro lado, los docentes también reclaman una mayor formación en estrategias de gestión y resolución de conflictos. Sin embargo, hay varios factores que son determinantes en este contexto intercultural y que afectan de forma negativa en la convivencia escolar; el escaso compromiso del desarrollo práctico y el déficit en formación específica en educación intercultural, así como la concepción de los docentes son algunos de ellos. Por lo tanto, el compromiso y la profesionalidad es necesaria para afrontar los cambios educativos, pues la reflexión y la crítica de la realidad educativa son vitales para construir propuestas eficaces y diversas. Es decir, esta capacidad de reflexión y crítica hace que la convivencia intercultural se vaya asentando en el pensamiento docente, de modo que esto repercutirá directamente en las estrategias de enseñanza, en la atención a la diversidad y en la propia gestión de los conflictos escolares (Fernández-Batanero, 2014; Leiva, 2012b).

La educación intercultural se debe entender como una oportunidad para aprender y crecer de forma cooperativa. Por lo tanto, es importante la formación intercultural, pero también es relevante la experiencia y la actitud positiva para afrontar este cambio social que influye directamente en el contexto escolar, y de ahí que el reto de la educación intercultural implique atender a todo el alumnado en condiciones de igualdad desde los principios de cooperación, solidaridad y confianza.

Ante dicha situación formativa y de diversidad cultural, las Administraciones educativas están promoviendo y adoptando medidas centras en la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente, con el fin de facilitar su labor docente en este contexto. Por ello, la atención a la diversidad del alumnado hace necesaria una formación específica, concretamente, una formación basada en competencias interculturales adecuadas para dar una respuesta eficiente a todo el alumnado.

Sin embargo, aunque somos conscientes de las necesidades educativas del alumnado inmigrante, esta formación intercultural no sólo debe beneficiar a este alumnado en concreto, pues la diversidad se encuentra en todos y cada uno de los niños y niñas que conforman el aula. Es más, tal y como indican García y otros (2005), la categorización del alumnado supone un instrumento de diferenciación, convertido finalmente en una herramienta discriminadora entre el alumnado incluido y excluido en este ámbito educativo. Por ello, la base que asentará la educación intercultural será la educación en valores de respecto, colaboración, solidaridad, aceptación… Al fin y al cabo se trata de valores que garantizan el bienestar social e individual. Es más, la diversidad y lo intercultural implican un intercambio entre las personas dando como resultado un enriquecimiento mutuo, y, por lo tanto, la educación intercultural debe llegar a todo el alumnado y no a un colectivo concreto.

3. LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La formación de los profesionales de la educación es de gran relevancia. Las instituciones escolares son cada vez más multiculturales como consecuencia de la situación social actual. Sin embargo, los futuros docentes y los docentes en ejercicio no están preparados para educar en una escuela pluricultural (Aguaded, Rubia y González, 2013). Por ello, es necesario favorecer una formación en educación intercultural que permita atender a la diversidad del alumnado. Así, desde el ámbito académico, la formación universitaria

debe formar profesionales con perfiles completos a través del desarrollo de las denominadas competencias docentes.

Aguaded y otros (2013) indican que el profesorado competente es capaz de dar respuestas a las necesidades de las personas con las que interviene, y una de esas necesidades es desarrollar competencias interculturales. Por lo tanto, los profesionales de la educación se deberían formar en competencias docentes interculturales. Concretamente, cuando los profesiones de la educación trabajan por competencias, integran aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, modificando el modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje al comprender una formación basada en el compromiso y desarrollo de competencias personales y profesionales del alumnado (Aguaded, 2012).

Concretamente, Aguaded y González (2011) indican que la educación intercultural aplicada en el modelo educativo debe atender a los principios cognitivos de aprendizaje de las diferentes culturas y la convivencia entre ellas. Por lo tanto, la educación intercultural se centra en la pluralidad cultural para aprender a vivir juntos desde los principios de comprensión y respeto, así como aquellas actitudes que favorezcan la diversidad cultural.

Es más, la competencia intercultural supone un logro profesional de los educadores, pues supone un mejor desempeño profesional en cuanto a relaciones interculturales se refiere.

Aguado (1996) señala que las competencias son una serie de capacidades específicas y generales que intervienen en la formación y, por lo tanto, la competencia intercultural se concreta en:

- Adquirir actitudes positivas hacia la diversidad cultural y ampliar el conocimiento acerca de costumbres y creencias de otras culturas.
- Potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales que faciliten comunicaciones efectivas entre distintas culturas.
- Desarrollar la capacidad de entender la propia cultura desde la teoría y desde la práctica, reconociendo cómo aquella influye determinantemente en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Del mismo modo, Santos (2004) concreta tres aspectos o dimensiones de la competencia intercultural:

- Conocimiento y comprensión cultural (autoconocimiento, conocimiento del otro y conocimiento del mundo).

- Sensibilidad intercultural (respeto, aprecio, empatía y aceptación de otras culturas, así como rechazo al etnocentrismo y al prejuicio).
- La habilidad para interactuar/relacionarse, intervenir o afrontar los entornos multiculturales.

Por lo tanto, la competencia intercultural hace referencia a las habilidades, actitudes y conocimientos que permiten desarrollar interacciones culturales efectivas, resolver conflictos y mediar en las interacciones culturales de otras personas. Así, estos elementos facilitan el respeto y reconocimiento por las diferencias y desarrollo de la capacidad empática y de resolución de conflictos, elementos que facilitan la convivencia intercultural en cualquier contexto. Así, tanto desde la formación continua como desde la educación superior es preciso formar docentes en competencias interculturales, de forma que sean capaces de desenvolverse en el aula como entornos interculturales, favoreciendo la comunicación y relación entre la diversidad del alumnado.

4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

Los profesionales de la educación deben de plantearse en su práctica qué tipo de sociedad están fomentando, pues supone uno de los elementos determinantes para promover dinámicas interculturales en el aula. La interculturalidad en educación busca un mayor nivel de igualdad y justicia social. En este sentido, la interculturalidad recae sobre la diversidad y la identidad cultural como elementos necesarios para interpretar la cultura y proporcionar un modelo de gestión de diversidad cultural (Essomba, 2006). Así, la reflexión juega un papel importante como proceso de aprendizaje autónomo en el propio sujeto, de modo que en las prácticas educativas en educación superior o en la formación del profesorado, se emplea el portafolio de aprendizaje reflexivo como medio de evaluación final del proceso de formación, pues se trata de una de las herramientas que induce a la reflexión (Ferreira, 2008).

Desde esta perspectiva, el reto que se plantea es ser capaz de comprender y valorar la diversidad en cuanto a la complejidad de las propias identidades culturales. Los prejuicios y los estereotipos suponen elementos básicos de reflexión y, se ha de tener conciencia de ellos para poder interactuar de forma positiva y aprender de los demás. Por lo tanto, en este proceso de cambio es donde se encuentra la esencia del aprendizaje intercultural en la formación inicial (Ferreira, 2008). Es más, para lograr una formación intercultural es

necesaria una nueva interpretación en la que el aprendizaje intercultural se adquiera a través de las experiencias de los sujetos para lograr una modificación de su biografía y lograr que afecte a las situaciones futuras de forma positiva a través de la experiencia.

Por lo tanto, tal como indican Yan y Sin (2014), la gran preocupación recae en la preparación y eficacia de los docentes para la escuela inclusiva, ya que uno de los factores que afectan con gran facilidad es la conducta particular de los profesionales de la educación. Por ello, la formación profesional o en este caso la formación del profesorado es una de las claves determinantes de la aplicación con éxito de la educación inclusiva y de la educación intercultural, al igual que la falta de formación se percibe como una de las principales dificultades.

Sin embargo, no se ha de olvidar que la cooperación y la colaboración suponen una de las bases fundamentales de la interculturalidad. Concretamente, en la práctica educativa suponen un referente para el modelo de inclusión, planteando la sustitución de un sistema de trabajo individual docente por un sistema de trabajo colaborativo que fomente el intercambio, el diálogo y el trabajo cooperativo entre profesores (Jiménez, 2012). Por lo tanto, los modelos de aprendizaje centrados en la formación inicial del profesorado deben fomentar metodologías activas, en las que se permita desarrollar con mayor eficacia la práctica educativa de atención a la diversidad. Sin embargo, para atender a la diversidad del alumnado, el profesorado debe trabajar en equipo, poniendo en práctica las mismas habilidades que han de enseñar al alumnado (escuchar, respetar, colaborar…), pues la adquisición de dichos valores cobra una gran importancia en el bienestar individual y colectivo, ya que la puesta en práctica de estos valores conlleva al intercambio de ideas y opiniones de forma reflexiva donde los sujetos se sienten útiles y apoyados por el grupo.

Del mismo modo, desde la formación inicial es de vital importancia dotar a los docentes de estrategias y métodos que les permitan analizar y delimitar aquellas barreras y obstáculos que impiden la participación e inhiben el aprendizaje del alumnado. En este contexto, los docentes adoptan un rol fundamental, en el que conocer las «barreras para el aprendizaje y la participación» supone mejorar la educación inclusiva. Concretamente, el concepto de «barreras para el aprendizaje y la participación», desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002), enfatiza la forma en la que los profesores deben enfocar su labor educativa con el alumnado para evitar la exclusión.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendiza-

je y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 2002, pp. 20-22)

Así, parece evidente que la exclusión y la inclusión se desarrollan en el aula según la actuación docente, por ello Booth y Ainscow (2000) elaboraron una guía para la mejora de la educación inclusiva, denominada *Index for inclusion*, que permite ayudar a detectar dichas barreras. Es más, permite a los centros docentes revisar el grado en el que sus proyectos educativos y sus prácticas de aula tienen una orientación inclusiva permitiendo un proceso mejora continua.

En resumen, la educación intercultural supone una nueva forma de entender la enseñanza, ya que el aprendizaje universitario implica la integración y adquisición de competencias profesionales para promover nuevos modelos de enseñanza en los que tenga cabida la educación intercultural. Del mismo modo, Jiménez (2012) indica que la escuela inclusiva implica cambios en el ámbito organizativo, en el ámbito de la intervención didáctica y en la comunicación social. Y las competencias, las repercusiones prácticas, la gestión del aprendizaje y el tiempo invertido en él son de gran relevancia para el impacto formativo.

5. CONCLUSIONES

La interculturalidad en la escuela inclusiva promueve la igualdad de oportunidades de todo el alumnado desde el respeto a la diversidad, creando de este modo un entorno social donde la interacción entre individuos de culturas o procedencias étnicas distintas supone un enriquecimiento mutuo (Essomba, 2006).

Consideramos que la formación inicial en educación superior contribuye a alcanzar la construcción de una escuela intercultural inclusiva, cuyo reto educativo se mantiene en la actualidad. Sin embargo, no se trata de adoptar medidas específicas para la diversidad del alumnado, sino educar interculturalmente favoreciendo el respeto y el aprendizaje colaborativo entre todos, desde una perspectiva enriquecedora y diversa, pues, como señalan García y otros (2008), la práctica o la creencia de que la diversidad debe ser tratada de forma específica sólo fomenta los criterios de exclusión. Por ello, una actitud ante el reconocimiento de los derechos individuales y una actividad educativa guiados por valores de colaboración y respeto entre otros suponen un compromiso contra la exclusión.

Sin embargo, para alcanzar la educación inclusiva es necesario un proceso de cambios tanto dentro como fuera de las escuelas (Yan y Sin, 2014), al igual que para lograr una educación intercultural en la escuela inclusiva es preciso una formación y transformación hacia la concepción de la atención a la diversidad para lograr prácticas de éxito que no intensifiquen las diferencias. Por ello se ha de incidir en la formación de los docentes desde una perspectiva intercultural que favorezca el diseño de actividades y programas que faciliten la comprensión de la interculturalidad y potencien determinadas capacidades y valores para ello, pues, tal y como indican Aguaded y González (2011), el sistema educativo no aborda a todos los miembros que participan en él, sino que se desarrollan programas y actividades puntuales, mientras que se podrían llevar a cabo dichas actividades de manera que estuviesen contempladas en los modelos curriculares con el fin de favorecer la integración.

Por ello, queremos enfatizar que la competencia intercultural es un elemento clave en educación superior o en la formación permanente de los profesionales de la educación, ya que el profesorado presenta grandes carencias con respecto a la atención a la diversidad o en la aplicación de la educación intercultural. Así, la falta de estas competencias interculturales hace que sus alumnos tampoco adquieran competencias interculturales en su proceso educativo, es decir, el alumnado no está aprendiendo a vivir en diversidad a causa de la actitud y creencias del profesorado. Por lo tanto, la formación inicial de los docentes y la formación continua de los mismos deben contemplar el desarrollo de las competencias interculturales para lograr que el alumnado aprenda determinados valores que le permitan vivir en esta sociedad multicultural (Aguaded y otros, 2013).

Es necesario terminar con la segregación o la marginación para poder sostener la educación intercultural, de ahí que se favorezca el desarrollo de valores, actitudes, competencias y habilidades que favorezcan la riqueza de la diversidad cultural frente a los estereotipos y prejuicios, planteando acciones globales donde la interculturalidad suponga un elemento base en la sociedad multicultural (Sáez, 2006). Por lo tanto, la educación intercultural es una actuación eficaz para formar ciudadanos que puedan integrarse y vivir en una sociedad multicultural como la actual.

REFERENCIAS

Aguaded, E. (2012). Desarrollo de competencias personales en contextos multiculturales universitarios. En H. Salmerón, S. Rodríguez y M. L. Car-

dona (Eds.), *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios,* pp. 22-76. Valencia: La Nau Solidária.

Aguaded, E., Rubia, P. de la y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(1), pp. 339– 365.

Aguaded, E. M. y González, E. (2011). El diseño curricular intercultural por competencias. En F. J. García y N. Kressova. (Coords.), *I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía,* pp. 723-736. Granada: Instituto de Migraciones.

Aguado, M. T. (1996). *Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.

Aneas, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*(5), pp. 1-10.

Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? En F. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive Education: politics, contexts and comparative perspectives*, pp. 78-98. Londres: David Fulton Publications.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Fernández-Batanero, J. M. (2014). Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain). *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), pp. 415-428.

Ferreira, I. (2008). Learning to live together: the contribution of intercultural education. *European Journal of Education*, *43*(2), pp. 197-206.

García, F. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. Vera Vila (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración,* pp.17-50. Madrid: Fundación Santa María.

García, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, *345*, pp. 23-60.

Jiménez, R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, *359*, pp. 232-259.

Leiva, J. J. (2012a). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Leiva, J. J. (2012b). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 2*, pp. 8-31.

Sáez, R (2006). La educación intercultural. *Revista de* E*ducación*, *339*, pp. 859-881.

Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Yan, Z. y Sin, K. F. (2014): Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, *45*(2), pp. 205-221.

BLOQUE 6:
Innovación docente en la Formación Docente

Innovación educativa para el trabajo de competencias generales y transversales del Grado de Magisterio

Educational innovation for general working and cross competencies in Teacher Degree

Sandra Vázquez
Universidad de Zaragoza, svaztol@unizar.es
Marta Liesa Orús
Universidad de Zaragoza, martali@unizar.es
Jorge Lloret
Universidad de Zaragoza, jlloret@unizar.es

Resumen:

Esta comunicación presenta una experiencia de aprendizaje-servicio llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Dicha experiencia se ha materializado en un proyecto denominado «Recreos cooperativos e inclusivos», cuya repercusión es trascendente, puesto que se está llevando a cabo en casi todos los centros públicos de las etapas de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Huesca. A partir de la misma hemos podido constatar cómo los estudiantes de Magisterio desarrollan competencias transversales del Grado, al mismo tiempo que brinda un servicio en el entorno próximo mejorando las interacciones que se establecen en los recreos entre los niños de primaria y disminuyendo la exclusión social y las dinámicas segregacionistas y marginadoras que se ponían de manifiesto en los recreos.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, competencias transversales, inclusión, juegos cooperativos, recreos.

Abstract:

This paper presents a service-learning experience conducted at the Faculty of Humanities and Education at the University of Zaragoza. This experience has resulted in a

project called «Cooperative and inclusive breaks», whose impact is important because it is being carried out in almost all public schools in the Pre-School and Primary Education of the City of Huesca. In this project we have seen how students of the Teacher Degree have developed cross skills of the Degree, while they have provided a service in the immediate environment by 1) improving the interactions established during breaks between elementary school children and 2) reducing social exclusion and marginalizing dynamics that occur during breaks.

Key words: breaks, cooperative games, cross competencies, inclusion, service-learning.

1. INTRODUCCIÓN

La optimización de la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes universitarios y su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria, es un tema con el que estamos comprometidos un grupo interdisciplinar de profesores de la Universidad de Zaragoza. Nuestra dedicación se centra en el desarrollo y divulgación de prácticas de «Aprendizaje-Servicio» en y desde nuestra institución. Para ello hemos constituido un grupo de trabajo que a través de un proyecto de innovación (subvencionado por la Universidad de Zaragoza y respaldado por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón) trabaja en esta línea.

Estimamos que la metodología práctica de «Aprendizaje-Servicio», además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social.

Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia práctica puede ser realizada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro; en el caso que nos ocupa, en los CEIP públicos de la ciudad de Huesca, y con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que los atienden.

El objetivo de esta propuesta metodológica es que nuestros estudiantes adquirieran competencias genéricas o transversales presentes en la memoria

de verificación del título de Maestro, necesarias para su futuro profesional, pero además, lo han hecho con mayor motivación hacia el aprendizaje –una motivación intrínseca–.

Para implementar esta metodología en el entorno próximo, hemos desarrollado proyectos como el de los «Recreos cooperativos», que surgió como experiencia piloto el curso 2011-2012 en un colegio público de la ciudad ante la demanda del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atendía este centro. Actualmente este proyecto se ha solicitado desde todos los centros públicos de educación infantil y primaria de Huesca a excepción de uno.

2. LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO COMO POTENCIADORA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

2.1. El Aprendizaje-Servicio como metodología universitaria

El aprendizaje-servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia (Stanton, 1990), en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando, de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación, y se forma a los estudiantes para convertirles en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003).

Coincidimos con Rial (2012) al entender el aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción solidaria protagonizada por los/las estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje. De este modo, el aprendizaje-servicio consiste en una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). Además, el Aprendizaje-Servicio, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía, es decir, es una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia (Puig, 2007).

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar los contenidos curriculares, es decir, aprendizajes académicos, pero además de una manera más clara y sencilla de lo que ocurre con otras metodologías, facilita la práctica de la planificación, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario y un sinfín de valores que de otra forma resulta complicado poder abordar desde una asignatura. A su vez, activa el ejercicio de todas las competencias del currículum, con énfasis en la iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana. El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje (Tapia, 2008). El ApS, tal y como indica Furco (2004), está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la utilizan *versus* los que no lo hacen (Astin, 2000).

Diversos estudios (Billig, Jesse y Root, 2006; Cabrera, 2002; Tapia, 2002) han demostrado que el aprendizaje-servicio (ApS), además de facilitar la adquisición de contenidos teóricos, origina y promueve una serie de valores, como la responsabilidad y la solidaridad, necesarios en nuestra sociedad actual.

Gracias a esta metodología podemos trabajar eficazmente las competencias transversales o genéricas propias de todas las profesiones (aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral) en las que los alumnos deben ser formados. Dichas competencias fueron definidas por la ANECA a partir del Proyecto Tuning, y se sistematizan en:

- Competencias instrumentales, en las que se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Competencias personales, referidas a las capacidades individuales y las destrezas sociales: trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico y compromiso ético.

- Competencias sistémicas, destrezas y habilidades del individuo relativas a la comprensión de sistemas complejos: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad y sensibilidad hacia temas medioambientales.
- Otras, formadas por dos grupos. El primero es relativo a los conocimientos que debe adquirir el titulado fuera de la universidad, en los que se incluyen el uso de internet como medio de comunicación y como fuente de información, la experiencia previa y el conocimiento de una segunda lengua extranjera. Y el segundo grupo está formado por aquellas habilidades del graduado que pueden ser positivamente valoradas por los empleadores: capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, capacidad de comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas, ambición profesional, capacidad de autoevaluación y capacidad de negociación (Martínez, 2008): capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, uso de internet como medio de comunicación y como fuente de información, experiencia previa, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas, ambición profesional, capacidad de autoevaluación, conocimiento de una segunda lengua extranjera, capacidad de negociación.

3. EL PROYECTO RECREOS COOPERATIVOS E INCLUSIVOS

Comencemos contextualizando el proyecto. Este proyecto denominado «Recreos Cooperativos e Inclusivos» se inició como una experiencia piloto que llevamos a cabo el curso 2011-2012, desarrollada entre el CEIP Pedro J. Rubio de Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

En esta experiencia, y tras la evaluación de la misma, pudimos constatar cómo los estudiantes de Magisterio desarrollaron algunas competencias propias del título y a la vez se dio un servicio a la comunidad educativa del entorno próximo a través de metodologías de cooperación, mejorando las interacciones que se establecían en los recreos entre los niños de primaria y disminuyendo la exclusión social que algunos niños sufrían en estos ratos de ocio.

Los resultados fueron tan exitosos el primer año que el curso 2012-2013 se sumó al proyecto otro colegio, el CEIP Pirineos-Pyrénées. En el curso

2013-2014 se incorporaron el CEIP El Parque y el CEIP Pio XII de la ciudad de Huesca. Y en el curso actual participan todos los centros públicos de Huesca, salvo uno, y algunos centros de la zona rural próxima.

Este proyecto es una experiencia de metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) dónde los estudiantes de Magisterio desarrollan competencias del título del Grado en Magisterio y los colegios que participan reciben una ayuda para resolver las dinámicas marginadoras y segregacionistas que se estaban estableciendo en los recreos y generar más interacciones positivas de las habituales. Se trata de un proyecto interdisciplinar, pues se desarrollan juegos cooperativos en el recreo y está relacionado con áreas como la Educación Física, la Educación Artística, las Didácticas Específicas, etc.

Va dirigido a los estudiantes de Magisterio del Grado en Educación Primaria que realicen las prácticas escolares en los colegios que han solicitado nuestra colaboración y a los niños de Primaria de estos centros educativos.

Los estudiantes de Magisterio reciben formación teórico-práctica sobre aprendizaje y juego cooperativo por parte de profesionales de la Facultad, también reciben unas horas de formación práctica aprendiendo juegos de carácter cooperativo en la ludoteca y, además, los orientadores y trabajadores sociales de los colegios implicados sensibilizan a nuestros estudiantes de la importancia que tiene su colaboración para mejorar la interacción entre los niños de primaria en los recreos de los centros educativos. Una vez recibida esta formación en los colegios, en la Facultad y en la Ludoteca de la ciudad, en la hora del patio, los estudiantes de Magisterio ponen en práctica los juegos en grupos cooperativos con niños de primaria.

Es un proyecto donde colabora el EOEP Hoya-Monegros (dos orientadores y una trabajadora social) y la ludoteca municipal, además de seis colegios de educación infantil y primaria de Huesca.

Es de gran interés para la institución universitaria como apoyo a la comunidad y para nuestros estudiantes que tienen la oportunidad de estar en contacto con niños de primaria en un contexto escolar lúdico.

Es un proyecto que encierra un enorme potencial en un doble sentido: por un lado, los alumnos aprenden de manera significativa, viendo utilidad y aplicabilidad a sus aprendizajes en situaciones reales y, al mismo tiempo, tocamos el tema de la responsabilidad social (compartir material para facilitar el trabajo de otros compañeros, el profesor como transformador social). Así mismo, se da respuesta a una necesidad colectiva, dinamizar los recreos para mejorar la socialización, y crear nuevos lazos y relaciones positivas entre los alumnos de primaria de los colegios implicados en este proyecto.

3.1. ¿Por qué lo planteamos?

El proyecto nos lo propusieron el orientador y la trabajadora social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Hoya de Huesca, pues parece ser que era habitual en algunos colegios de nuestro entorno que la hora del «recreo», paradójicamente, era para algunos niños y niñas un momento de soledad en algunas ocasiones y de tensión en otras.

En estos niños se observa que intentan quedarse en el aula con cualquier excusa y si se les invitaba a bajar al patio solían estar solos, observando cómo jugaban los demás o juntándose con algún otro niño o niña de sus mismas características. Se puede decir que eran uniones «por exclusión» en lugar de «por elección o afinidad».

También se daba una casuística diferente consistente en niños con escasa «competencia social» que, más que aislados, acababan rechazados porque su forma de relacionarse con los compañeros era inapropiada y basada generalmente en un repertorio de conductas bruscas, de saltarse las normas de los juegos y de recurrir a la fuerza física.

En ambos casos, bien sea por timidez o por lo contrario, la situación tendía a cronificarse y no era raro que permaneciera con ligeras variaciones a lo largo de toda la etapa de primaria, y ello a pesar de las frecuentes intervenciones de tutores y tutoras para reconducir la situación mediante entrevistas tutoriales y mediaciones para la resolución de conflictos; intervenciones que en bastantes ocasiones sí alcanzaban el objetivo deseado. Otro factor a considerar, de importancia cada vez más marcada, era la preponderancia que en las actividades del patio tenía el fútbol. Se había adueñado de tal manera de los recreos que «barría» las pistas de baloncesto y de todo tipo de juegos, y en los colegios grandes se llegaban a habilitar tres y hasta cuatro zonas distintas para que los distintos cursos pudieran jugar sus partidos y sus «ligas».

En los colegios pequeños de la zona rural, al haber escaso número de alumnos, pasaba a ser la actividad prácticamente «única», y al chico que no le gustaba o no se le daba bien, quedaba condenado al ostracismo, cuando no le acompañara la etiqueta de «raro». En estas circunstancias, el presunto elemento de socialización se transforma en elemento de «exclusión».

Si bien este panorama no era generalizado, sí parece realista afirmar que en la mayoría de las aulas había algún alumno que experimentaba esta problemática. Y si nos paramos a pensar en los sentimientos que debe generar esta situación a lo largo de toda o buena parte de su escolaridad, y de cómo debe repercutir en su autoconcepto, convendremos que vale la

pena buscar formas educativas de abordar de manera sistemática este estado de cosas.

Nos dimos cuenta que los estudiantes de Magisterio que tenían que hacer sus prácticas en los colegios que participan en este proyecto podían beneficiarse del mismo.

Nos resultó tan interesante, como ya se ha dicho anteriormente, que el curso 2011-2012 se inició como Plan Piloto en el colegio Pedro J. Rubio de Huesca, el curso 2012-2013 se amplío a otro colegio de la ciudad (colegio Pirineos Pirineés). En el curso 2013-2014 se incorporaron dos colegios más (el CEIP El Parque y el CEIP Pio XII) al considerar necesario y beneficioso el implantar esta experiencia en sus centros. En la actualidad, el CEIP Alcoraz y el CEIP San Vicente han decidido implementarlo también.

Partiendo de esta realidad y siendo conscientes de las ventajas de trabajar con la metodología de ApS a través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad, aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos concretos *(*Buchanan, Baldwin, y Rudisill, 2008, p. 30), siendo el modo en que surge la idea de preparar este proyecto, que tiene como objetivos:

- Formar maestros competentes para trabajar en escuelas inclusivas.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes, académica y personal, potenciando el aprendizaje en valores, en derechos humanos, en acceso a la ciudadanía comprometida, es decir en responsabilidad social.
- Conectar teoría y práctica, acercando al alumnado a la realidad e implicándole en las necesidades de la misma.
- Incrementar la motivación e implicación del alumnado universitario.
- Potenciar el uso de metodologías cooperativas.
- Desarrollar estrategias y competencias que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado (competencia comunicativa, de liderazgo, de relaciones interpersonales, emocional, social, ciudadana, etc.).
- Mejorar la integración y procesos de socialización en los centros educativos de infantil y primaria, potenciando los valores de convivencia, respeto, igualdad de sexos, no discriminación por razón de raza, ni condición física o psicológica, etc.

3.2. Diseño y planificación del proyecto

Para llevar a cabo estos objetivos hemos diseñamos un proyecto, denominado «Recreos cooperativos e inclusivos», que constituye para nuestros estudiantes, como hemos comentado anteriormente, una experiencia de ApS. Los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación –futuros docentes– se ponen al servicio de los CEIP de Huesca, desarrollando juegos cooperativos en los recreos, con el fin de potenciar las relaciones sociales positivas entre los alumnos de primaria en situaciones de ocio.

Teniendo en cuenta lo fundamental que es para el proyecto la programación del mismo, sistematizamos el proceso en diversas fases que se presentan a continuación y que nos han permitido operativizarlo. Vamos a presentar dichas fases en orden cronológico:

Fase1. Detección de necesidades. En junio de 2011 un grupo de profesoras, junto con el equipo directivo de la Facultad, nos reunimos con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Hoya de Huesca para que nos expusieran los problemas de interacción social que presenciaban en los recreos de algunos centros educativos de Huesca.

Fase 2. Contacto con los centros receptores del servicio. Tras delimitar y acordar las necesidades de los Centros de Educación Infantil y Primaria del entorno próximo, diseñamos un calendario de acciones para el curso 2011-2012 para trabajar en el colegio Pedro J. Rubio de Huesca.

Fase 3. Preparación. En esta fase se han definido los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Como primeras acciones:

- Horas de formación en aprendizaje cooperativo para nuestros estudiantes de Magisterio, con el objetivo de capacitar a los alumnos en este tipo de metodologías.
- Horas de trabajo en juegos cooperativos destinadas a nuestros estudiantes de Magisterio e impartidas por los profesionales de la Ludoteca, con el objetivo de que los estudiantes universitarios tengan un repertorio amplio de juegos basados en la metodología cooperativa para llevarlos a cabo en los recreos.

Fase 4. Sesiones de trabajo práctico con los alumnos de la Universidad en las prácticas escolares de nuestros estudiantes universitarios en los colegios implicados. En el proyecto llevamos a cabo una sesión semanal de jue-

gos cooperativos en el recreo, con los grupos de alumnos de Educación Primaria que les indique el coordinador del colegio del proyecto.

Fase 5. Evaluación del proyecto. Respecto a la evaluación, contemplamos, por un lado, la satisfacción del alumnado de la Universidad en la participación de este tipo de proyectos, para ello hemos elaborado un cuestionario de satisfacción que cumplimentarán los alumnos al finalizar sus propuestas. Por otro lado, tendremos en cuenta diversos indicadores que pueden apuntar cómo ha funcionado el proyecto: participación, asistencia, implicación, resultados de aprendizaje, etc. Así mismo, se han vinculado varios TFG que han evaluado el impacto de dicho proyecto.

Fase 6. Difusión del proyecto. Nuestro compromiso es difundir este proyecto en toda la comunidad escolar para darle la máxima proyección posible y ampliarlo al mayor número de centros escolares y así incrementar el número de participantes. La difusión se hace en los medios locales pero también en jornadas y congresos nacionales e internacionales.

4. ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS ALUMNOS EN EL PROYECTO EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

Para poner sobre la mesa nuestra metodología de trabajo, nos ha parecido interesante presentar algunas actividades que se han llevado a cabo en el proyecto «Recreos cooperativos e inclusivos» que han permitido la adquisición de competencias genéricas, estableciendo la correlación entre las mismas. Para ello hemos creído conveniente presentar a través de las siguientes tablas un ejemplo de cada una de ellas.

INSTRUMENTALES	ACTIVIDAD
Capacidad de organización y planificación	Nuestros estudiantes han tenido que planificar los juegos, el orden de presentación de los mismos, seleccionar los materiales, etc.

PERSONALES	ACTIVIDAD
Trabajo en equipo	En el proyecto se ha trabajado en pequeño grupo, elaborando los materiales para los juegos, y en parejas para implementarlos en los recreos.

SISTÉMICAS	ACTIVIDAD
Creatividad	Es un requisito en este tipo de proyectos, exigen crear, inventar, diseñar, innovar…; juegos que potencien la cooperación entre los niños y eviten todo tipo de competencia.

OTRAS	ACTIVIDAD
Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica	El proyecto está incardinado en el currículo, lo que les ha exigido aplicar conocimientos teóricos, aplicándolos a situaciones prácticas en el recreo.

5. CONCLUSIONES

Como docentes, nuestro objetivo capital es optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros estudiantes, al mismo tiempo que contribuimos a su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria. Y para ello apostamos por procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia nos dice que los proyectos de ApS resultan muy positivos y son una buena herramienta de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

Coincidimos con Marta y Gónzalez (2012) en que las prácticas de ApS en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, se ajustan a los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde competencias genéricas o transversales constituyen una de las exigencias formativas.

Además, tras la experiencia realizada hemos detectado que gracias a esta metodología los alumnos pueden adquirir y desarrollar competencias, concretamente competencias transversales, que desde una metodología más tradicional difícilmente lo podrían hacer, porque el aprendizaje-servicio permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa, promueve el compromiso personal y social –conducta prosocial–, incrementa la autoestima y la identidad, alimenta la empatía interpersonal y social, estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, promueve la colaboración, etc. Sucintamente, entendemos que el beneficio que la metodología de ApS reporta al alumnado tiene un cuádruple sentido:

a) Desarrollar estrategias y competencias profesionales que hasta el momento para el grupo eran lejanas, desconocidas y, consiguientemente, poco motivadoras.
b) Obtener contacto con una realidad que de otra forma les sería imposible hasta el momento de su incorporación laboral. En este sentido, el ApS conlleva también una primera orientación laboral.
c) Realizar un aprendizaje más significativo, más motivador y con sentido aplicativo, de utilidad.
d) Desarrollar valores de solidaridad y altruismo.

De este modo, entendemos que el aprendizaje-servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos.

Además, hemos conseguido crear una red de trabajo y colaboración entre la universidad y los centros educativos que podemos utilizar para futuras colaboraciones y que es tan necesaria, porque desde la Facultad afirmamos nuestra responsabilidad con nuestro entorno, y por ello nos parece esencial establecer compromisos y crear redes de colaboración entre Escuela y Universidad, que a nuestro parecer son fundamentales para el incremento de la calidad de los estudios que ofertamos, acercando la realidad a las aulas y

haciendo que nuestros alumnos aprendan significativamente (Vázquez, Gayán, Liesa y Arranz, 2013).

Por lo expuesto y desde nuestro punto de vista, el enfoque que puede adoptar una asignatura cuya metodología se fundamente en el aprendizaje-servicio puede resultar notablemente estimulante y enriquecedor para el alumnado, así como también para la sociedad (no sólo para el entorno próximo), ya que en última instancia esta metodología contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios –una formación de carácter integral que atiende tanto a contenidos disciplinares, profesionales, competenciales y actitudinales (Ferran y Guinot, 2012)– que son, obviamente, parte de la ciudadanía. En definitiva, responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo marco Europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno (Francisco y Moliner, 2010).

REFERENCIAS

ANECA (2005). *Libro blanco para el título de Grado en Magisterio.* Madrid: ANECA.

Astin, A. W. (2000). *How Service Learning Affects Students.* Ucla: Higher Education Research Institute.

Billig, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York.* Denver: RMC Research Corporation.

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En J. Bartolomé (Coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*, pp. 49-76. Madrid: Narcea.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13(4), pp.* 69-77.

Ferran, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, *12*, pp.460-479.

Furco, A. (2004). *El impacto educativo del aprendizaje-servicio.* VII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, Buenos Aires, 6-7 octubre de 2004.

Marta, C. y González, P. (2012): El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 18,* pp. 577-585.

Martínez, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios. En C. Hué (Coord.), *Competencias genéricas y transversales de los títulos universitarios,* pp. 28-33. Zaragoza: ICE.

Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Rial, S. (2010). *Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal*. Lima: Universidad Señor de Sipan de Chiclayo.

Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping toward a definition. En A. Kendall (Coord.), *Combinig Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service*, pp. 65-67. Nueva York: Routledge.

Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2002). *Service Learning in the curriculum: a faculty guide*. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.

Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.

Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Coord), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades,* pp. 27-56. Barcelona: Octaedro.

Vázquez, S., Gayán , T., Liesa, M. y Arranz, P. (2013). ApS y atención a la diversidad: SAAC-PRENDER innovación, inclusión y formación. En B. Vigo y J. Soriano (Coords.), *Educación inclusiva y formación del profesorado*, pp. 392-400, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

MOOC: UM ALIADO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

MOOC: AN ALLY FOR CONTINUOUS TEACHER TRAINING

Bruno Miguel Ferreira Gonçalves
Universidade do Minho, bmfgoncalves@hotmail.com
Vitor Manuel Barrigão Gonçalves
Instituto Politécnico de Bragança, vg@ipb.pt

Resumo:

Atualmente é já um facto que as tecnologias estão cada vez mais à disposição de praticamente todos. Neste sentido, é crucial que os professores se sintam preparados para este novo universo tecnológico, onde as tecnologias assumem um papel preponderante no planeamento, desenvolvimento, disseminação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a formação contínua em Tecnologias da Informação e Comunicação para a educação assume particular importância já que permitirá ao professor não só renovar os seus conhecimentos, mas sobretudo adquirir novas competências, atitudes e metodologias que lhe permitirão tirar partido das mais recentes modalidades de aprendizagem suportadas por recursos e tecnologias digitais. Assim, fruto dos resultados enunciados na dissertação «*MOOC* e *b-Learning*: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança« elaborou-se um estudo exploratório caracterizado como documental, com vista a atualizar a recolha bibliográfica e webliográfica da referida dissertação, essencialmente através de fontes de informação atuais na Internet, tais como artigos e outras publicações no âmbito dos *MOOCs* (*Massive Open Online Courses*). Consequentemente, através do desenvolvimento do presente artigo, pretende-se identificar, caracterizar e avaliar alguns *MOOCs*, de modo a que seja possível responder cabalmente a seguinte questão de investigação: que parâmetros devem ser tidos em consideração na construção de um *MOOC* na área da formação contínua de professores?

Palabras clave: ambientes de aprendizagem, formação contínua de professores, *massive open online courses*.

Abstract:

Today is already a fact that technologies are increasingly available to virtually everyone. In this sense, it is crucial that teachers should be prepared for this new technological world, where technologies play a key role in the planning, development, dissemination and evaluation the teaching-learning process. So, continuous training in Information and Communication Technologies for Education has particular importance since it will allow the teacher to not only renew their knowledge, but rather learn new skills, attitudes and methodologies that will meet the latest modes of learning supported by digital technologies and resources. Thus, based on the results outlined in the dissertation «MOOC and b-Learning: a proposal for the master in Information and Communication Technologies in Education and Training of the Polytechnic Institute of Bragança» aims to develop an exploratory study characterized as documentary in order to update the bibliographic collection and webliographic of that dissertation, primarily through current sources of information on the Internet, such as articles and other publications under the MOOCs (Massive Open Online Courses). Consequently, through the development of this article, we intend to identify, characterize and evaluate a set of MOOCs, so that you can fully answer the following research question: What model or structure may support the construction of a MOOC in area of continuing education of teachers?

Key words: continuous teacher education, learning environments, massive open online courses.

1. INTRODUÇÃO

Assiste-se atualmente a um desenvolvimento exponencial no âmbito das tecnologias educativas, sendo primordial que as diversas instituições acompanhem a mudança que se tem vindo a verificar, quer ao nível da formação contínua de professores (novos modelos de aprendizagem a distância), quer ao nível dos instrumentos disponíveis (novos ambientes de aprendizagem e tecnologias associadas).

Tendo em consideração os mais recentes ambientes de aprendizagem que visam suportar modalidades de educação a distância e a constante necessidade de formação contínua de professores, considera-se relevante desenvolver um estudo que permita investigar não só a importância dos *MOOCs* na aprendizagem informal, mas também a viabilidade da sua utilização no âmbito das ações ou oficinas de formação contínua.

Nesta perspetiva e partindo dos resultados de uma dissertação de mestrado, denominada «*MOOCs* e *b-Learning*: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança« (Gonçalves, 2013), e da análise de um conjunto de cursos em modalidade MOOC previamente identificados, pretende-se aprofundar o estado da arte no contexto dos *MOOCs* com vista a determinar qual a estrutura geral deste género de cursos no âmbito da formação contínua de professores.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Massive Open Online Courses

Os *MOOCs* constituem um exemplo relativamente recente de novas modalidades de aprendizagem e encontram-se atualmente em fase de expansão no universo educativo, particularmente nas instituições de ensino superior. Esta modalidade educativa consiste em cursos online abertos e gratuitos, baseados na teoria de aprendizagem conectivista, que permitem a inscrição de um grande número de participantes.

De acordo com Siemens (2005), a teoria da aprendizagem conectivista assenta na integração de princípios explorados pelo caos, redes e teorias da complexidade e auto-organização, verificando-se que a aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em constante mudança – não inteiramente sob o controle do indivíduo.

Seguidamente identificam-se alguns exemplos ou episódios históricos no contexto dos *MOOCs*. O primeiro curso *MOOC*, surgido em 2008 e denominado por *Connectivism and Connective Knowledge*, foi desenvolvido por George Siemens e Stephen Downes e contou com cerca de 2.300 participantes.

Concluído o primeiro *MOOC*, posteriormente pode-se verificar, de acordo com Dias (2012), a realização de outros cursos, nomeadamente: o *Digital Storylling* em 2011, com 1.200 participantes e o *Introduction to Al*, no mesmo ano, que contou com 160.000 participantes.

Desenvolvida uma pesquisa bibliográfica no sentido de se identificarem os *MOOCs* realizados em Portugal, apresentam-se alguns exemplos deste género de cursos (já concluídos): «O Primeiro MOOC em Língua Portuguesa» (http://moocead.net), desenvolvido por João Mattar (Brasil) e Paulo Simões (Portugal), apoiado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP (Brasil) e pela ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. O referido curso decorreu em

outubro de 2012. Especial destaque para o facto que o *MOOC* foi lançado, simultaneamente, em Portugal e no Brasil; «As Alterações Climáticas: o contexto das experiências de vida» (http://imooc.uab.pt/mooc_climate_change) é a denominação do *MOOC*, desenvolvido pela Universidade Aberta Portuguesa, lançado em Abril do ano transato. Interessa referir que este foi o primeiro curso *MOOC*, designado por iMOOC no quadro da iniciativa paneuropeia OpenupEd, desenvolvida pela European Association of Distance Teaching Universities, com o apoio da Comissão Europeia.

O «Bullying em contexto escolar» (http://moocbullying.blogspot.pt), promovido pelo Instituto Politécnico de Santarém em 2012 e o «MOOC Tutoria» (http://moocead.net), desenvolvido pelo Artesanato Educacional (Brasil), que decorreu em 2013, são outros exemplos de cursos realizados com suporte à modalidade *MOOC*.

Para além desses *MOOCs*, verifica-se atualmente a realização de inúmeros cursos deste tipo, que contam com a participação de centenas de pessoas de todo o mundo. No que concerne a Portugal, como referido anteriormente, verifica-se também a existência de iniciativas neste domínio, contudo é necessário dar-se um passo significativo, para que seja possível atingir-se a qualidade necessária à competição do mercado internacional.

Perspetiva-se, portanto, a contínua expansão desta modalidade de educação informal, particularmente no universo académico e destinados a públicos com maturidade suficiente para aprender através desta modalidade.

Oliveira (2013) apresenta as seguintes plataformas que permitem a criação de cursos em modalidade *MOOC*: Coursera (https://www.coursera.org), EdX (https://www.edx.org), Udacity (https://www.udacity.com), Udemy (https://www.udemy.com), Iversity (https://iversity.org), Khan Academy (https://www.khanacademy.org), FutureLearn (https://www.futurelearn.com) e OpenUpEd (http://www.openuped.eu). Além destas, acrescentam-se mais duas: o Pingmind (http://pingmind.com) e o Beebac (http://www.beebac.com). Interessa referir que a última será abordada no presente estudo.

No que concerne às plataformas que permitem a distribuição dos *MOOCs*, destacam-se as seguintes: ALISON (*Advance Learning Interactive Systems Online* – http://alison.com), que consiste num fornecedor de *e-learning* fundado em Galway, na Irlanda, em 2007, pelo empreendedor Mike Feerick e a Open Culture (http://www.openculture.com), que reúne conteúdos culturais e educacionais de alta qualidade para a comunidade mundial de aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em consideração a pesquisa bibliográfica efetuada, pode-se concluir que os *MOOCs* correspondem a cursos online de acesso aberto ou gra-

tuito, que, para além de permitirem um elevado número de participantes, incentivam os mesmos à utilização de diversos recursos online selecionados, para possibilitar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Downes (2012) salienta que os *MOOCs* podem ser divididos em dois tipos: *cMOOCs* e *xMOOCs*.

De acordo com Torres e outros (2013), os *cMOOCs* são de tipologia exploratória, compostos por uma abordagem de tentativa-erro-reflexão, de variação conectivista e centrados nos contextos. As atividades são de caráter mais autónomo, onde o participante procura informação e a partilha com os restantes intervenientes. O professor direciona, auxilia e orienta a aprendizagem dos participantes. Os *xMOOCs* são centrados, essencialmente, nos conteúdos e com uma organização mais inflexível. Este tipo de cursos não permite grande margem para a criatividade e as suas atividades são orientadas pelo professor. Os participantes podem contribuir com materiais e com partilha de ideias, sendo que o professor tem como funções primordiais fornecer os materiais de apoio e moderar as discussões.

Lane (2012) identifica também outras características relativas a esta modalidade de educação a distância, afirmando que todos os tipos de *MOOC* são compostos por três elementos em comum (sendo que cada um tem o seu objetivo único e dominante): o *network-based*, *task-based* e o *content-based*.

Os *network-based* consistem em cursos baseados em rede, sendo que o objetivo não é tanto o conteúdo, mas sim, a aquisição de competências. Um exemplo deste tipo de cursos foi o «MOOCEaD – O primeiro MOOC em língua portuguesa», anteriormente referido. Os *task-based* são baseados em atividades e permitem que o aluno complete certos tipos de trabalhos. Um exemplo de aplicabilidade são os POT (*Program for Online Teaching Certicate Class*), que consistem em programas de ensino online. Por último, nos *content-based*, a aquisição do conteúdo é mais importante do que a rede ou a conclusão das atividades. A Cousera e a Udacity são dois exemplos de empresas fornecedoras de cursos nesta modalidade.

Interessa referir que existem vários autores com diversas perspetivas acerca dos *MOOCs*, no entanto, identificam-se e apresentam-se aquelas que parecem mais relevantes para o desenvolvimento do presente estudo.

Seguidamente, de acordo com a página oficial da Canopé – *Académie d´Amiens* (http://crdp.ac-amiens.fr) apresenta-se o Beebac, que consiste numa rede social livre para partilhar conhecimentos académicos e profissionais. Paralelamente, é um exemplo de uma plataforma que permite a estruturação, organização e gestão dos *MOOCs*.

Após análise e inscrição no Beebac, pode-se constatar a existência de um conjunto vasto de cursos (muitos deles a decorrer). A plataforma permite criar facilmente um determinado *MOOC*, devidamente estruturado, ilustrado e animado de acordo com os requisitos e perfis dos utilizadores.

Tendo em consideração a relevância desta plataforma, parece-nos interessante referir as cinco fases que permitem a criação de um *MOOC*: fase 1– *Criar um novo MOOC:* após a aprovação do formulário, recebe-se um email de confirmação. Seguidamente é dada permissão para iniciar a criação do espaço de edição. Destaca-se o facto de que, posteriormente, o utilizador pode usufruir de auxílio no seu projeto por parte da equipa educativa; fase 2-*Organizar:* esta fase além de possibilitar a organização de capítulos e a redação dos conteúdos educacionais no editor de texto, permite incorporar e partilhar todos os tipos de formato de ficheiros comuns, adicionar vídeos alojados em servidores on-line e a partilha de fotografias e imagens; fase 3-*Ilustrar:* possibilita a personalização do layout e a sua apresentação com imagens e logotipo; fase 4– *Definir a sessão:* permite o agendamento do projeto, através da avaliação do comprimento das sequências de cada curso; por último, a fase 5– *Animar:* proporciona, além da publicação de anúncios para todos os participantes, a intervenção em diversos tópicos do fórum de discussão.

O Beebac pode ser útil como plataforma de apoio à aprendizagem ou, em última instância, possibilitar a análise e avaliação da mesma por parte dos professores e instituições educativas, que pretendam implementar a modalidade *MOOC*, parcial ou integralmente, num determinado curso e/ou unidade curricular.

É nesta perspetiva que nos parece útil estudar os *MOOCs*, como contributo para a formação contínua de professores.

2.2. Formação contínua de professores

A formação contínua de professores assume particular importância no contexto dos *MOOCs*, já que permite ao professor não só renovar os seus conhecimentos, mas também adquirir novas competências, aptidões e atitudes que contribuirão para o exercício da profissão docente.

Além disso, assume um papel muito importante no universo educativo, pois compreende uma constante evolução, que permite a continuidade da aprendizagem e/ou o aprofundamento ou a atualização dos conhecimentos adquiridos. Contudo entende-se que, para que a aprendizagem (formação) ocorra objetivamente, é necessário ter-se em consideração os seguintes itens:

os objetivos do professor em formação, o professor enquanto pessoa, a cultura de ensino subsistente e, sobretudo, o contexto real em que cada professor se insere.

Meirinhos (2006) afirma que as tecnologias têm atualmente um impacto significativo sobre o papel dos professores, pois possibilitam a visibilidade da organização e da participação, a distribuição da comunicação, a construção colaborativa, diversidade e partilha de papéis e modelos menos centralizados de aprendizagem.

Tendo em consideração a importância que as diversas tecnologias têm atualmente no exercício da profissão docente, a redução do número de professores, a dispersão geográfica por escolas a nível nacional e as suas necessidades educativas (normalmente colmatadas através de propostas de formação em modalidade presencial), não parece ser sensato aguardar que a questão da formação contínua de professores seja resolvida apenas com os sistemas educativos convencionais.

É, portanto, urgente que num futuro próximo ocorra um crescimento exponencial da realização de diversas ações de formação a distância, não só por motivos de limitação temporal, mas também pela localização geográfica, custos associados, entre outros aspetos, que por vezes impedem o professor de participar, ativa e presencialmente, em ações de formação presencial e, consequentemente, condicionam, inevitavelmente, o seu crescimento profissional.

Neste sentido apresentam-se dois exemplos que apontam para o uso do *e-Learning* na formação contínua de professores em Portugal.

> De acordo com a página oficial da TecMinho (http://www.tecminho.uminho.pt), o centro *e-Learning* do Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho possibilita uma vasta oferta de cursos de formação contínua na modalidade *e-learning*. A referida iniciativa tem como propósito primordial a integração dos sistemas de informação, nomeadamente o portal oficial, as plataformas *e-Learning*, as ferramentas de criação de conteúdos e o repositório de conteúdos educativos, para que seja possível não só facilitar a implementação de novos e-cursos, mas também possibilitar o uso de novos modelos pedagógicos adequados a cada contexto de formação.

Na página oficial da Faculdade de Ciências Sociais de Braga, pode-se constatar que foram aprovados, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 29 cursos de formação contínua de professores, em regime de *e-Learning*. Todos os cursos têm uma carga horária de 25 horas e são realizados totalmente à distância, com a reserva da avaliação ser concretiza-

da em regime presencial no final de cada curso, em diversas localizações pelo país, de modo a proporcionar uma solução de proximidade aos professores participantes nas respetivas ações de formação.

Interessa salientar que muitos mais exemplos poderiam ser referidos, contudo optou-se por selecionar os cursos que poderiam ser direcionados para a formação contínua de professores.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada incidiu num estudo exploratório, caracterizado como documental utilizando como fontes principais de informação artigos e publicações no âmbito dos *MOOCs*, aferindo a atualidade dos resultados da dissertação de Gonçalves (2013) «*MOOC* e *b-Learning*: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança».

Tendo em consideração que todo o estudo possui um fio condutor que guie o seu caminho, esta investigação contempla também uma linha de orientação, que pode ser traduzida na seguinte questão de investigação: que parâmetros devem ser tidos em consideração na construção de um *MOOC* na área da formação contínua de professores?

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à análise documental, que permitiu não só desenvolver o estado de arte do presente artigo, a partir da análise de diversos tipos de documentos, mas também a recolha de dados face às características dos cursos suportados pela modalidade *MOOC*.

No que se refere à análise dos *MOOCs*, interessa referir que, para além das características enunciadas na definição deste tipo de cursos, foram estabelecidos também os seguintes critérios de seleção: (1) língua portuguesa (mesmo pertencendo a países de expressão portuguesa e só, posteriormente, em língua espanhola e inglesa); (2) aprendizagem enquadrável no âmbito da formação contínua de professores; (3) cursos com mais de 100 participantes. Assim, procedeu-se à identificação de iniciativas, em modalidade *MOOC*, gratuitas e abertas à comunidade, enquadráveis com os critérios previamente referidos. Seguidamente identificam-se as respetivas iniciativas:

– *MOOC 1:* O «MOOC Tutoria» (25h), desenvolvido pelo Artesanato Educacional (Brasil), realizado entre 04 de novembro 2013 a 18 de dezembro 2013. Como se pode verificar, o curso decorreu em 2013, contudo o mesmo encontra-se disponível para consulta em http://moocead.net.

- *MOOC 2:* O curso «Robots y Videojuegos en las aulas: Scratch y Arduino para profesores (2.ª edición)» (25h), oferecido pela Miríada X (https://www.miriadax.net), iniciativa promovida pela Telefônica Learning Services, realizado entre 06 de outubro a 17 de novembro de 2014, que oferece diversos tipos de *MOOCs*, inclusive cursos direcionados para a formação contínua de professores. O curso é aberto e destina-se a professores e outras pessoas que estejam interessadas no funcionamento do programa Scratch.
- *MOOC 3:* Curso «Foundations of Teaching for Learning 2: Being a Teacher» (6 semanas), que decorreu entre 20 de outubro a 1 de dezembro de 2014. O curso foi promovido pela Coursera (https://www.coursera.org) e teve os professores como principais destinatários.
- *MOOC 4:* Curso «Informática Básica» (linha temporal não definida). Foi promovido pela «MOC Cursos do Brasil» e encontra-se disponível em http://moccursos.com. Genericamente, os destinatários são pessoas de qualquer idade e escolaridade com vista a adquirir as competências básicas em informática.

Identificados os cursos *MOOC*, foi necessária, obviamente, a inscrição nos mesmos, com vista a proceder-se à sua avaliação. Com o intuito de descrever e sintetizar essa avaliação, procedeu-se a uma análise de acordo com três perspetivas: contextual, tecnológica e pedagógica, com o objetivo de se responder à questão de investigação definida.

4. DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

As tabelas 1, 2 e 3, que correspondem à análise da perspetiva contextual, tecnológica e pedagógica dos *MOOCs* previamente identificados, resumem a avaliação da utilização dos cinco cursos *MOOC*.

A Tabela 1 permite visualizar o contexto de ensino e aprendizagem e o contexto institucional. Um *MOOC* pode ser estruturado tendo em consideração os seguintes pontos fundamentais: a criação de um perfil para o utilizador, o idioma do curso e a identificação e seleção das ferramentas síncronas e/ou assíncronas desejadas para o tipo de curso que se pretenda desenvolver.

Tabela 1. Análise da perspetiva contextual dos *MOOCs*

Perspetiva contextual				
Parâmetros	**MOOC 1**	**MOOC 2**	**MOOC 3**	**MOOC 4**
Configuração do perfil	Sim	Sim	Sim	Sim
Idioma	Português	Espanhol	Inglês	Português
Glossário	Sim	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Blog	Não detetado	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Fórum de discussão	Sim, por cada tópico	Sim	Sim	Não detetado
Recursos: Vídeos	Sim	Sim	Sim	Não detetado
Recursos: Imagens	Sim	Não detetado	Não detetado	Sim
Recursos: PDF	Sim	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Chat	Não detetado	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Videoconferência	Não detetado	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Outros recursos disponíveis	Badges	Outros materiais	e-Portfólio	Não detetado

No que concerne à perspetiva tecnológica, considera-se que um *MOOC* pode ser estruturado tendo em consideração o ambiente de aprendizagem desejado e o modelo de curso (ou tipo de *MOOC*).

Tabela 2. Análise da perspetiva tecnológica dos *MOOCs*

Perspetiva tecnológica				
Parâmetros	**MOOC 1**	**MOOC 2**	**MOOC 3**	**MOOC 4**
Ambiente(s) de aprendizagem	Moodle	Miríada X	Coursera	Moc Brasil
Modelo de MOOC	cMOOC	xMOOC	xMOOC	cMOOC
Autenticação	Sim, acesso direto ou por rede social (Google ou facebook)	Sim, acesso direto	Sim, acesso direto	Sim, acesso direto
Guia de aprendizagem	Sim	Sim	Sim	Não detetado
Barra de progresso do curso	Sim	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Barra de navegação	Sim	Sim	Sim	Sim
Wikis	Sim	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Item para doações monetárias	Sim	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Item para mensagens privadas	Sim	Não detetado	Sim	Sim
Item de atividades recentes	Sim	Não detetado	Sim	Não detetado
Item para visualização de membros	Sim	Não detetado	Não detetado	Não detetado

Outro aspeto relevante é o tipo de autenticação que deverá ser aplicado ao curso que se deseja estruturar. Além disso, deve-se ter em consideração as restantes questões tecnológicas, que dizem respeito à usabilidade, nomeadamente menus, guias e barras de navegação que suportam e orientam o *MOOC*.

A Tabela 3 apresenta a perspetiva pedagógica e identifica os objetivos do curso, os pré-requisitos, a(s) metodologia(s), o programa curricular, os termos de uso, o questionário de satisfação, os testes e respetiva avaliação, e por último, a certificação e creditação, como condições base à estruturação pedagógica de um curso *MOOC*. Note-se que uma possível creditação no ensino superior obrigará a mudanças no sistema de ensino superior não só ao nível organizacional (programas curriculares, ECTS, etc), mas também ao nível administrativo (creditações de cursos, modalidades de educação, etc).

Tabela 3. Análise da perspetiva pedagógica dos *MOOCs*

Perspetiva pedagógica				
Parâmetros	**MOOC 1**	**MOOC 2**	**MOOC 3**	**MOOC 4**
Objetivos do curso	Não detetado	Sim	Sim	Não detetado
Pré-requisitos	Noções básicas do uso de computador e da Internet.	Sem pré-requisitos	Não detetado	Não detetado
Metodologia	Conectivismo	Não detetado	Não detetado	Não detetado
Programa curricula	Sim	Sim	Sim	Não detetado
FAQS	Sem FAQS, mas existe um espaço reservado a dúvidas (via fórum)	Sim	Sim	Sim
Barra de pesquisa	Sim	Sim	Sim	Não detetado
Termos de uso (Rights)	Sim	Sim	Não detetado	Sim
Questionário de satisfação	Sim	Sim	Sim	Não detetado
Testes	Não, apenas atividades por módulo	Sim, por cada módulo	Sim	Sim
Avaliação	Sim, em percentagem	Sim	Sim	Sim
Certificação	Sim	Certificado de participação. Certificado de realização (sujeito a pagamento)	Sim	Sim, no entanto tem um custo de 60$ (reais)
Creditação formal do curso	Não detetado	Não detetado	Não detetado	Não detetado

Para que, posteriormente, se possa planear e desenvolver um curso, em modalidade *MOOC*, que permita avaliar diretamente os participantes (professores) durante o curso, a matriz de perspetivas foi ajustada de acordo com a tabela seguinte (Tabela 4).

Tabela 4. Matriz de um *MOOC*

Perspetiva Contextual	Perspetiva Tecnológica	Perspetiva Pedagógica
Inscrição	Barra ou menu de navegação	Ambiente(s) de aprendizagem: cMOOC e xMOOC
Autenticação	Barra de pesquisa	Objetivos do curso
Guia ou menu ajuda/FAQS	Barra de progresso do curso	Metodologia
Idioma e metadados	Itens e funcionalidades para localizar membros e atividades recentes	Programa curricular
Pré-requisitos	Ferramentas para importar recursos	Recursos Multimédia (Vídeo, áudio, imagem e texto)
Resumo e observações do MOOC	Ferramentas para criação de atividades	Realização de atividades
Item para doações monetárias	Ferramentas Síncronas	Discussão de temas
Termos de uso (Rights/Creative Commons)	Ferramentas Assíncronas	Trabalho em grupo
Certificação de frequência		Glossário
Creditação formal do curso		Bibliografia/Webliografia
		Quiz e outra avaliação formativa
		Avaliação sumativa
		Questionário de satisfação

5. CONCLUSÕES

Fruto da pesquisa bibliográfica percebe-se a importância que os *MOOCs* poderão vir a ter (ou têm já) na formação contínua de professores não só ao anularem barreiras temporais e espaciais (cada vez mais parece que os professores têm menos disponibilidade para deslocações e respetivas formações presenciais na sua área), mas também ao, posteriormente, poderem vir a ser usados na creditação de unidades curriculares de mestrados em áreas de interesse dos formandos. Assim, o presente trabalho teve como intuito contribuir com elementos para que a formação contínua de professores possa ocorrer através de ambientes de aprendizagem *MOOC* e, eventualmente, estimular a adesão de professores do ensino secundário a mestrados.

A dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação referida apontou os *MOOCs* como estratégia para a captação de alunos, através da disponibilização gratuita e em acesso aberto de algumas unidades curriculares desse mestrado. Após frequência e conclusão dos cursos *MOOC* (muito provavelmente através de avaliação presencial), o aluno poderá ser automaticamente convidado a candidatar-se ao referido mestrado, creditando obviamente as disciplinas já concluídas através da modalidade *MOOC*.

Além disso, os resultados indicaram também a necessidade da formação de professores na utilização das plataformas de educação a distância. É necessário que o professor esteja disposto a dar um contributo positivo no uso destas modalidades, explorando não só ferramentas que potenciem o ambiente de determinada unidade curricular em modalidade presencial, mas também recorrendo a ferramentas de autoria e ferramentas da Web 2.0 que possam estender as potencialidades das plataformas de e-learning em modalidades a distância.

Por último, face à análise dos quatro cursos identificados, pode-se afirmar que um *MOOC* pode ser estruturado tendo em consideração três perspetivas fundamentais: contextual, tecnológica e pedagógica.

A perspetiva contextual refere-se essencialmente ao contexto institucional. A perspetiva tecnológica evidencia as tecnologias que permitem a criação e disponibilização de contextos e conteúdos. Por último, a perspetiva pedagógica contempla a metodologia e os recursos ou atividades a usar no curso.

Fruto do estudo dos quatro *MOOCs*, ficou evidente a necessidade de ponderar a importância de alguns parâmetros. Convém salientar que alguns dos itens são transversais, mas foram classificados na perspetiva onde assumem particular relevância.

Por conseguinte essas perspetivas foram ajustadas com vista a, num futuro próximo, proceder-se ao planeamento e desenvolvimento de um *MOOC*, que permita estudar diretamente os participantes (professores). Além disso, deseja-se aferir a opinião dos mesmos face ao uso das diversas ferramentas e o contributo das mesmas no desenvolvimento da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Dias, A. (2012). Estudo sobre a adesão, frequência e vantagens dos MOOC. Mestrado em Pedagogia do E-Learning. Universidade Aberta. Retrieved 17 de Novembro de 2014, from http://pt.slideshare.net/adelaidedias9/artigo-estudo-sobre-a-adeso-frequncia-e-vantagens-dos-moo-cs

Downes, S. (2012). Stephen´s Web. Retrieved 23 de Novembro de 2014, from http://www.downes.ca/

Gonçalves, B. (2013). MOOC e b-Learning: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança. Tese de Mestrado TIC na Educação e Formação, Instituto Politécnico de Bragança. Retrieved 10 de Outubro de 2014, from http://hdl.handle.net/10198/8620

Lane, L. M. (2012). Three kinds of MOOC? Lisa´s (Online) Teaching Blog. Retrieved 18 de Novembro de 2014, from https://myetmooc.wordpress.com/2013/01/14/three-kinds-of-moocs-lisas-online-teaching-blog/

Meirinhos, M. (2006). Desenvolvimento profissional docente em ambientes de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Retrieved 20 de Outubro de 2014, from http://hdl.handle.net/1822/6219

Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 12*, pp. 1-43.

Torres, A., Pacheco, N., Novo, C. e Galego, J. (2013). MOOC – Uma experiência numa Instituição Portuguesa de Ensino Superior. Em M. J. Gomes, A. J. Osório, A. Ramos, B. D. da Silva e L. Valente (Eds.), *VII Conferencia Internacional de TIC na Educação*, pp. 530-537. Braga: Universidade do Minho.

Planificando a formación dos futuros mestres: selección, clasificación e uso dos materiais sinxelos

Planning the future teachers' training: selection, classification and use of simple materials

Lucía Casal de la Fuente
Universidade de Santiago de Compostela, lucia.casal@usc.es

Resumo:

Ofrécese nesta comunicación o relato dunha experiencia que tivo lugar na *Università degli Studi di Milano-Bicocca*. O alumnado da materia *Mediazione didattica e strategie di gruppo con Laboratorio* da Titulación *Scienze della formazione primaria*[28] terá que pasar obrigatoriamente, como cada curso escolar, por un seminario formativo sobre selección, clasificación e uso de materiais naturais, de refugallo doméstico e de refugallo industrial. Para elo, a responsable da materia e previamente ao desenvolvemento do curso, organiza nunha xornada de preparación da formación e ademais instrutiva para as persoas que se encargarán do liderado destes seminarios. Neste texto detállanse os trazos organizativos desta xornada de formación de formadores. Nel, descríbense os obxectivos do obradoiro, a duración, a metodoloxía, os contidos, os recursos e a avaliación prevista. Debátese sobre as razóns polas cales os nenos deben manipular e investigar con materiais sinxelos e remátase cunha reflexión sobre a importancia dunha formación contextualizada e de acordo coas prácticas educativas que se pretenden inculcar: a aprendizaxe dende o punto de vista da exploración e da investigación persoal, co debido peso da auto-reflexión e documentación posterior.

Palabras clave: aprendizaxe experiencial**,** educación infantil, formación de formadores, formación do profesorado, materiais sinxelos.

---

[28] Traducímolo por «Ciencias da Formación Primaria» (para nós, Grao en Mestra/e de Educación Primaria).

Abstract:

This texts is the account of an experience that took place in the *Università degli Studi di Milano-Bicocca*: the students of the subject *Mediazione didattica e strategie di gruppo con Laboratorio*[29] of the *Scienze della formazione Primaria* Degree will have to mandatorily attend, as each school course, a formative seminar on selection, classification and use of natural, home waste and industrial waste materials. In order to do so and previously to the development of the course, the responsible of the subject organizes a work day to prepare the training. This work day will be an instruction day as well for the people that will lead the aforesaid seminars. In this text the details of this trainers' training day are described: the goals of the seminar, the length, the methodology, the contents, the resources and the expected evaluation. We discuss about the reasons why children should manipulate and investigate with simple materials and we finish with a reflection on the importance of a contextualized training in accordance with the educational practices that we intend to instil: learning from the point of view of the exploration and of the personal research, with the proper weight of self-reflection and subsequent documentation.

Key words: childhood education, experiential learning, simple materials, teachers' training, trainers' training.

1. INTRODUCCIÓN

Mediazione didattica e strategie di gruppo con Laboratorio e Legislazione scolastica[30] é unha materia do segundo curso da Titulación *Scienze della formazione primaria*[31], da *Università degli Studi di Milano-Bicocca.* No curso 2013-2014 tiven a oportunidade de formar parte dalgunhas actividades nas que Monica Guerra, profesora encargada de impartir a parte de «mediación didáctica e estratexias de grupo», estaba envolvida. Por exemplo, asistín de oínte a algunha clase desta materia con ela e participei nunha sesión interactiva de deseño de actividades formativas sobre o uso dos materiais na aula. Esta sesión será obxecto de descrición e análise nesta comunicación.

Por iso, o obxectivo deste escrito é compartir a experiencia deste obradoiro para que poda servir de recurso a profesionais que estean interesados

---

[29] Translated as «Didactic mediation and group strategies with Laboratory».

[30] Traducímolo por «Mediación didáctica e estratexias de grupo con Laboratorio e Lexislación escolar».

[31] Translated as «Primary Education Sciences» Degree.

na mesma, para acabar insistindo, unha vez máis, en que a formación que dámos ás nosas futuras mestras e mestres vaia máis aló das aulas universitarias e sexa máis vivencial.

Este encontro tivo lugar en *Villa Di Breme Forno*, en Cinisello Balsamo, onde se atopa o *Centro di Alta Formazione «Universiscuola»*, que pertence á *Università degli Studi di Milano-Bicocca*. Alí reuníronse diversos profesionais da educación de variadas idades e a coordinadora, a profesora Monica Guerra. Asistimos ademais como convidadas a directora dunha escola de Liguria e eu como estudante en estancia predoutoral. O encontro tivo lugar durante a xornada do 18 de outubro de 2013 e asistiron unhas trece persoas de media, pois foise indo e sumando xente ao longo da xornada. Este encontro tiña por obxectivo sentar as bases para con esta xente co fin de que puideran impartir uns cursos ao alumnado da materia previamente detallada, sobre materiais sinxelos para traballar con nenas e nenos pequenos.

2. DESENVOLVEMENTO DA XORNADA

2.1. Á mañá

A xornada comezou ás 10h. Fíxose unha presentación de todos os alí presentes a cargo da profesora Guerra e comezouse co acordo das características dos obradoiros, que se presentan de seguido.

- **Os obxectivos do obradoiro**: Márcanse tres obxectivos[32] para este curso:
  - Coñecer os materiais e as súas peculiaridades.
  - Aprender a explorar os materiais.
  - Aprender os criterios de escolla, preparación e montaxe dos materiais.
- **A duración**: Acordouse que serían un total de 16 horas: 12 delas presenciais e 4 non presenciais. As presenciais serán repartidas en dúas sesións; e delas o alumnado non podería faltar a máis dunha hora. As 4 horas non presenciais servirán para o inicio dun traballo de exploración e daranse xusto antes do último encontro. Para estes alumnos a

[32] Remárcase a idea de que este curso de formación ten estes obxectivos, e dará lugar a uns coñecementos que non teñen por que resultar en que as futuras mestras e mestres sexan creativas e creativos coa utilización dos materiais.

asistencia ao obradoiro formativo será obrigatoria. Terán que escoller un curso entre un número de propostas igual ao número de formadores que estaban a participar nesta xornada co gallo de impartir un destes cursos.

- **A metodoloxía, contidos e recursos**: O traballo será preferentemente de tipo individual, pero tamén se proporán actividades para o gran grupo e para traballar en pequenos grupos.
  - *Comezo do curso.* Unha persoa propón comezar o curso coa proxección dun vídeo, pero outras persoas do grupo ven mellor a súa introdución despois do primeiro descanso que se faga.
  - *Materiais.* A diferenza doutros anos, este ano traballarase con material natural e non só con material plástico. Polo tanto, traballarase con materiais de 3 tipos:
    - Natural.
    - Refugallo doméstico.
    - Refugallo industrial.
  - *Algunhas actividades*. Propóñense actividades de diferente tipo:
    - Con respecto ao material natural. O ideal sería facer 6 grupos de 5 persoas cada un para ir buscar o material natural ao exterior e traballar con el, sempre dependendo do tempo atmosférico.
    - Con respecto ao material de refugallo doméstico. Suxírese usar o material de refugallo doméstico para a construción dunha tarxeta de identidade que cada alumno deberá realizar no obradoiro. Este material será aportado previo aviso polo alumnado.
    - Con respecto ao material de refugallo industrial. Traballaríase a preparación do mesmo, as condicións, a separación e clasificación. Disporán del na aula onde se celebrará o obradoiro.
    - De reflexión. Trátase de que os participantes reflexionen sobre o propio curso e o que están a facer. Xorden preguntas do tipo: «En que credes que se pode converter este material?» «A que se parece?» «Que é ou como entendedes o refugallo doméstico?». Deberías facer meditar ao alumnado sobre a relación entre a preparación e os obxectivos da experiencia.
    - Por grupos. Do gran grupo sería interesante facer dous grupos, e que cada un preparase un espazo distribuíndo os materiais ao seu gusto e entender. Logo, intercambiaríanse os espazos e os grupos. Finalmente, o ideal sería comentar o que sucedeu neste troque, tendo en conta os criterios de preparación, a relación entre os materiais e a súa situación, etc.

- *Desenvolvemento das sesións*. Contémplase a idea de reservar as últimas medias horas das sesións presenciais para dedicalas á reflexión sobre o transcurso do obradoiro. O discurso de desenvolvemento das sesións centrouse sobre a primeira sesión, que transcorrería como segue:
  - Presentación.
  - Introdución aos materiais de refugallo doméstico. Construción da tarxeta de identidade con eles.
  - Proxección dun vídeo.
- *Lugar onde realizar o obradoiro*. Decidiuse que sería no mesmo lugar onde estaban a celebrar esta reunión, coa posibilidade de saír ao exterior en caso de que as condicións meteorolóxicas o permitisen.
- *Xurdimento doutras ideas*. Algunhas foron:
  - Apertura dun grupo virtual de participación voluntaria, por exemplo, no *Facebook*. Observouse neste senso unha clara resistencia por parte dunha persoa, cuxa ausencia no mundo das redes sociais fíxolle manifestar que non lle interesaba. En todo caso deixouse claro que sería voluntario.

- **A avaliación:** O alumnado debe entregar ao remate do obradoiro unha reflexión sobre o desenvolvemento deste. Terase tamén en conta a actitude e achegas que cada persoa faga durante o desenvolvemento do obradoiro.

2.2. Á media mañá

Despois deste encontro dividímonos en grupos para ir buscar diferentes materiais. De tipo natural fóronse buscar: follas, ramas, pedras…; e de refugallo industrial recollemos algúns materiais como caixas de froita que nos deron no mercado; etc. O material de refugallo doméstico xa estaba na aula (rolos de papel, tapóns de cortiza, etc.) e algún material de refugallo industrial tamén: había plásticos, telas, etc.

2.3. Á tarde

Logo da comida procedeuse á acomodación do material (de refugallo doméstico e industrial) que tiñan gardado nunha aula para pasalo a outra, onde se manterá definitivamente durante o período de tempo que ocupe a realización dos obradoiros, que é a aula onde terá lugar a formación.

Clasificouse o material acumulado nas caixas que foran recollidas no mercado e ordenouse a aula. Procurouse colocar as caixas (co material dentro) arredor da aula pegadas ás paredes para non ocupar o espazo central da aula, así como tamén non mesturar os materiais: en cada caixa tiña cabida só un tipo de material, sen mesturar varios na mesma. Ademais, en cada zona os materiais incluídos nas caixas debían ser das mesmas cores na medida do posible. Amósanse a continuación algunhas fotografías da disposición dos materiais na aula.

Fotografía 1. Teas e plásticos en caixas



Fonte: Elaboración propia

Fotografía 2. Material de refugallo industrial en caixas e colgado no colgadoiro



Fonte: Elaboración propia

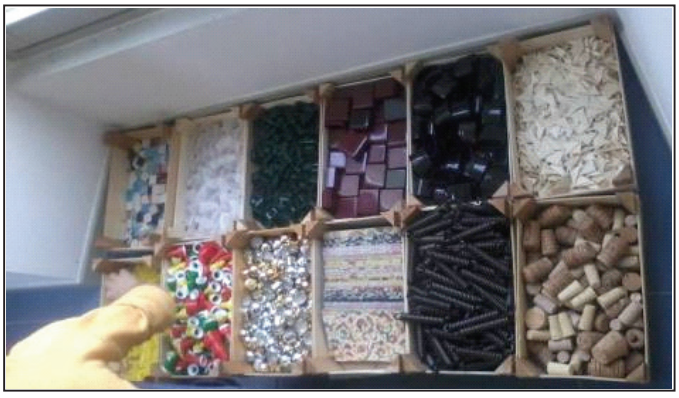
Fotografías 3 e 4. Material de refugallo industrial e doméstico separado en botes e por cores





Fonte: Elaboración propia

Fotografía 5. Material de refugallo industrial e doméstico separado en caixas e por cores



Fonte: Elaboración propia

Fotografías 6 e 7. Material natural clasificado en caixas e material de refugallo industrial clasificado por formas e cores





Fonte: Elaboración propia

Por último, de volta á mesa de traballo, discutíronse os horarios dos cursos para evitar que se cruzasen uns con outros.

3. CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN

Son de destaque algunhas cuestións deste texto que se prestan a comentar.

Para comezar, neste encontro, tal e como se recolle neste texto, remarcouse a visión de que este curso de formación ten tres obxectivos claros, que darán lugar a uns coñecementos que non teñen por que resultar en que as futuras mestras e mestres sexan creativas e creativos coa utilización dos materiais. É dicir, trátase de que coñezan os materiais e as súas características, que aprendan a exploralos e a discernir os criterios de escolla, preparación e montaxe e presentación aos seus potenciais alumnos e alumnas, sen que elas e eles, como futuros mestras, teñan que aprender a ser creativos no uso dos materiais. Nós compartimos esta idea porque somos da opinión de que os creativos teñen que ser os nenos e nenas cando exploran e usan os materiais. Isto non quere dicir que o profesorado non deba selo, mais non debe «interceder» para que os nenos o sexan, senón que ten que deixalos para que eles mesmos sexan protagonistas da súa propia creatividade. Os mate-

riais han de ser sinxelos para potenciar a creatividade e o libre uso nas nenas e nenos, pois precisamente o feito de ser sinxelos favorece o uso polifuncional (denominado así por Guerra, 2013b, p. 44) destes, fornecendo deste xeito a imaxinación, a manipulación e a libre construción e creación, como tamén secundan Labovitz, McCreedy & Chesin (2011). Aínda que sexan simples, sendo diversos consenten ao neno a expresión das súas potencialidades e intereses (Guerra, 2013b). Outros argumentos que apoian o dito e se ligan a elo expóñense nos seguintes parágrafos.

Xa nos anos 70 Erika Hoffmann afirmaba que aos nenos débeselles dar a oportunidade de achegarse ao libre e creativo xogo con materiais sinxelos[33] (Hoffmann, 1970). Estes materiais sinxelos, ao meu entender, danlles esa liberdade de uso e utilidade que un obxecto ou material cuxa función está predefinida non confire. Mais a exposición das nenas e nenos aos materiais debe ser coidada: os materiais deben estar clasificados en caixas ou andeis aos cales os nenos podan chegar, é dicir, adaptados á súa altura (Crowther, 2008); e que non obrigue á mediación dos adultos, como tamén apoia Guerra (2013b, p. 45).

Chegados a este punto preguntarémonos por que debemos usar con nenas e nenos pequenos materiais do noso contorno, é dicir: naturais, de refugallo doméstico e de refugallo industrial. O Goberno Nacional da República do Ecuador, Ministerio de Educación (s.d.) acláranolo como segue.

O medio ambiente, a natureza e o entorno inmediato provén moitas posibilidades que poden aproveitarse en favor dos máis pequenos para os procesos de ensino-aprendizaxe. Xustamente os materiais que se elaboran con recursos do medio dan lugar a experiencias que os nenos poden aproveitar para identificar propiedades, clasificar, establecer semellanzas e diferenzas, resolver problemas, etc. Entre os beneficios de traballar con este tipo de materiais atopamos a posibilidade de manipular, indagar, descubrir, observar, mentres tamén traballamos normas de convivencia e de fomento de valores como a cooperación, solidariedade, respecto, tolerancia, ou a protección do medioambiente. Estes recursos, por ser de fácil acceso, atópanse ao alcance de todos os estudantes, factor fundamental tamén no marco da igualdade de oportunidades na escola.

A avaliación desta proposta de formación, como reconstrución do obradoiro dende a óptica vivencial e experiencial persoal, dá a oportunidade ao

---

[33] Tradución que fixemos de «Children must be given the opportunity to approach free and creative play with elementary materials» (Hoffmann, 1970).

futuro profesorado de realizar «narracións reflexivas»[34] (Ravecca, 2013, p. 255), brindando así a «oportunidade de reorganizar a experiencia narrada»[35] (Ravecca, 2013, p. 255). «Realizar un seguimento, elaborar instrumentos meta-reflexivos [e] modelizar son aspectos que atopan na escritura non só un válido instrumento senón tamén un verdadeiro e propio dispositivo profesional»[36] (Ravecca, 2013, p. 259). A exploración como postura o ou comportamento, a observación como estratexia e a documentación como instrumento, son as bases deste obradoiro, que a propia líder das sesións formativas reivindica como alicerces da formación do profesorado como auténtico explorador (Guerra, 2013a, pp. 22-25). «Pensar os adultos, en particular os educadores e ensinantes, como exploradores leva a unha dimensión empírica, profundamente conectada ao contexto e ao mesmo momento orientada á indagación ao descubrimento»[37] (Guerra, 2013a, p. 22).

Cambiando de terzo, resulta interesante bimar deste escrito tamén o debate que xurdiu con referencia á creación dun grupo virtual en internet para abrir un foro de traballo *online*. Quizais este feito nos faga entender que parece que se non incluímos dalgunha forma as NTICs[38] na formación dificilmente poderemos falar de innovación ou desligar unha acción de formación da forma máis tradicional de facelo, como é este caso. A oposición dunha das persoas que actuaría como formadora dun dos obradoiros redirecciónanos a pensar que a innovación e os procesos de ensino-aprendizaxe, ofrecendo diferentes metodoloxías e espazos formativos, non ten por que incluír necesariamente a tecnoloxía nin se teñen por que ver favorecidos por ela (Tedesco, 2007).

En definitiva, por todas estas razóns e moitas máis que argumentamos nos parágrafos anteriores, se queremos que as nosas futuras mestras e mestres traballen co seu potencial alumnado dunha forma dinámica e activa, por proxectos (que está tan de moda e tan bos resultados está ofrecendo), e ao fin e

---

[34] Tradución que fixemos de «narrazioni riflettenti» (Ravecca, 2013, p. 255).

[35] Tradución que fixemos de «opportunità di riorganizzare l'esperienza narrata» (Ravecca, 2013, p. 255).

[36] Tradución que fixemos de «Tenere traccia, elaborare strumenti meta-riflessivi, modellizzare sono aspetti che trovano nella scrittura non solo un valido strumento ma un vero e proprio dispositivo profesionale» (Ravecca, 2013, p. 259).

[37] Tradución que fixemos de «pensare gli adulti, in particolare gli educatori e gli insegnanti, come esploratori traghetta in una dimensione empirica, profondamente connessa al contesto e allo stesso tempo orientata all'indagine e alla scoperta» (Guerra, 2013a, p. 22).

[38] Novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación.

ao cabo, con métodos experienciais, quizais debamos mudar o xeito de formar, é dicir, o ensino universitario. Debemos apostar por metodoloxías formativas que fagan ser protagonistas aos axentes que nelas participan, pois son os que están demostrando deixar máis pegada no ámbito das boas prácticas educativas. Facendo partícipes ás persoas que formamos e facéndoas experimentar a a didáctica contribuímos a que as aprendizaxes se consoliden mellor nos seus esquemas mentais e a que poidamos falar, en definitiva, de aprendizaxe significativa e útil para as mestras e mestres do futuro.

REFERENCIAS

Crowther, Ingrid (2008). *Creating Effective Learning Environments*. Canada: Nelson Education.

Goberno Nacional da República do Ecuador, Ministerio de Educación (s.d.). Importancia del uso del material didáctico en la Educación Inicial. Recuperado de http://educacion.gob.ec/tips-de-uso/

Guerra, Monica (2013a). L'insegnante esploratore. En Monica Guerra (coord.), *Progettare esperienze e relazioni* (pp. 21-25). Parma: Edizioni Junior.

Guerra, Monica (2013b). L'ambiente educativo. En Monica Guerra (coord.), *Progettare esperienze e relazioni* (pp. 41-46). Parma: Edizioni Junior.

Hoffmann, Erika (1970). Early Age Education. *International Journal of Early Childhood, 2* (1), 8-14.

Labovitz, Deborah; McCreedy, Paula & Chesin, Sigale (2011). Convirtiendo objetos ordinarios en juguetes y tesoros. *Paso a Paso*, *16* (4). Recuperado de http://goo.gl/4lVClq

Ravecca, Manuela (2013). Le restituzioni bibliografiche: pratiche di scrittura al servizio. En Monica Guerra (coord.), *Dalla parte del futuro: risignificare parole e pratiche nei luoghi dell'infanzia. XVIII Convegno Nazionale, Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia* (pp. 255-259). Parma: Edizioni Junior.

Tedesco, Juan Carlos (2007). Las TIC en la agenda de la política educativa. En Cecilia Magadán & Valeria Kelly (comps.), *Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas* (pp. 26-30). Ciudad de Buenos Aires: Unicef Argentina, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPE_Tic_06.pdf

El Prácticum de Magisterio: expectativas y realidades

The Teaching Practicum: expectations and realities

Juan Patricio Sánchez-Claros
Universidad de Málaga, jpsc@uma.es

Resumen:

La formación práctica es una actividad innovadora que se ha integrado en los currícula de las carreras universitarias, a causa de las exigencias del mundo contemporáneo y de la necesidad de impartir una enseñanza orientada al mercado de trabajo. El Prácticum de Magisterio se mueve entre las exigencias de la sociedad, el discurso sobre su utilidad y necesidad, y las críticas sobre el incumplimiento de los objetivos que se propone. Hay una importante diferencia entre las finalidades que se esperan del Prácticum y su ejercicio en la realidad. En medio de este dilema se sitúan todos los agentes implicados: alumnos, tutores profesionales, tutores académicos y Universidad. En este trabajo se revisan los componentes de esta situación, así como el papel concreto de la figura del tutor académico.

Palabras clave: Formación práctica, Prácticum, tutoría académica, Universidad.

Abstract:

Practical training is an innovative activity that has been integrated into the curricula of university courses, because of the demands of the contemporary world and the need to provide a market-oriented teaching work. The Teaching Practicum moves between the demands of society, the discourse on their usefulness and necessity, and criticism on the failure of the objectives proposed. There is an important difference between the goals expected of Practicum and its exercise in reality. In the midst of this dilemma all stakeholders are located: students, professional tutors, academic tutors and University. In this paper the components of this situation and the specific role of the figure of academic tutor are reviewed.

Key words: Academic tutoring, practical training, Practicum, University.

1. LAS PRÁCTICAS: UN MODELO INNOVADOR

Las prácticas se han incorporado al desarrollo universitario de una forma que permite hablar de ellas como de la puesta en funcionamiento de un modelo innovador. Ello es así por su reciente incorporación fruto de la deriva que los sistemas universitarios han experimentado hacia el terreno de la capacitación profesional y las exigencias derivadas de la empleabilidad. Durante siglos, la universidad atendió a un tipo de formación que tenía como cénit el modelo de conocimiento abstracto y teórico procedente de las disciplinas filosóficas. Esta formación dialéctica de cuño medieval permaneció incluso con las modificaciones de la universidad napoleónica y la universidad humboldtiana. En efecto, el énfasis puesto por la primera en la formación para las instituciones del Estado, o la emergencia de las innovaciones industriales que acompañó a la segunda, no ha evitado que las distintas configuraciones y hábitos históricos de la universidad hayan tendido a su permanencia, de modo que aún hoy en día es posible rastrear símbolos, comportamientos y hábitos culturales correspondientes a los distintos modelos históricos de universidad.

El fuerte énfasis en la investigación y en la idea de «creación de conocimiento» ha mantenido tradicionalmente alejadas a las universidades de las prácticas y los contextos laborales en los que habrían de insertarse las sucesivas generaciones de egresados. Sin embargo, los últimos decenios del siglo pasado han traído una transformación cultural que ha afectado igualmente a la universidad. El conjunto de actividades prácticas como preparación para la vida laboral se han incorporado así como una manifestación más de este conjunto de transformaciones. Hablamos por tanto de las prácticas como «prácticas innovadoras» en tanto son consecuencia de esta reconversión que ha tenido lugar en el paisaje universitario, y que ha venido acompañada de una serie de cambios fundamentales.

- Las reformas que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Los procesos de acreditación, verificación, seguimiento, y la introducción de los distintos sistemas de garantía de la calidad.
- Una formación basada en competencias. Y, cabe decir, de competencias orientadas a la futura ejecución profesional.
- La idea de pensar la formación de profesionales desde el comienzo de la formación, de tal forma que las carreras tengan una orientación finalista a todo lo largo de su trayectoria y en las decisiones de diseño del currículum.

El énfasis en el «enfoque de competencias» lleva aneja una idea que no resulta tan evidente, y que sin embargo constituye un importante germen de innovación, consistente en la idea de que cualquier profesor en el trayecto de formación de un profesional, está comprometido con la formación de ese profesional, con su formación completa, no con la formación de una parte de ese profesional. Se tiende a considerar las disciplinas como un conjunto integrado e interconectado, en superación de la visión tradicional que mantenía estrictas fronteras epistemológicas y metodológicas entre ellas.

Con esta visión finalista, es lógico pensar que una formación práctica debe permear el proceso total de la carrera e integrar las distintas asignaturas como la piedra de toque donde los conocimientos adquiridas en éstas tengan oportunidad de confrontarse con escenarios reales de ejecución.

El Prácticum, por tanto, es esa materia o fase del currículum universitario durante el cual los estudiantes continúan y completan su formación, integrándose temporalmente en contextos profesionales reales, con el objetivo de conocer un escenario profesional concreto y poner en práctica lo aprendido académicamente hasta el momento (Rial y Barreira, 2012). Según Tejada (2006), se constituye como «un espacio de interseccion, integración y encuentro de la teoría y la práctica».

En España, son las reformas universitarias de los años ochenta las que comienzan a incluir esta materia en los planes de estudio de diversas titulaciones superiores, comprendiéndose al fin la necesidad de que los estudiantes entrasen en contacto con la realidad profesional de su formación académica, después de que la universidad pasase por una larga etapa en la que la memorización y el conocimiento abstracto y alejado de la práctica fueron la norma. Un norma que ha hecho que la implantación de los distintos escenarios de prácticas, aunque se sintiese su necesidad, no hayan contado con todas las adhesiones y la comprensión que necesitasen. Zabalza (2011) habla de una escasa «cultura del Prácticum» en los estudios universitarios españoles, insistiendo en que la mayor parte de textos científicos al respecto pertenecen a carreras vinculadas a la Educación.

El Real Decreto 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala en su Preámbulo que la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

Por su parte, el art. 12.6 del mismo Decreto establece que si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.

De esta normativa, es interesante señalar la explicitación de la idea de eventualidad a la hora de implantar prácticas en los estudios universitarios. En efecto, el Preámbulo habla de «la posibilidad» de introducir prácticas, mientras que el artículo citado se refiere a que «si se programan» prácticas. La normativa general, por tanto, no establece una obligatoriedad en el establecimiento de prácticas, ni siquiera respecto de un catálogo determinado de estudios. Las prácticas, en una cierta consonancia con la herencia académica anterior, parecen dejarse a la voluntad o a la arbitrariedad de cada institución universitaria respectiva, lo que contrasta sin duda con el discurso generalizado acerca de la bondad y la necesidad de un período de formación práctica demandado, según se dice, por sociedad y empresas.

Y es que las funciones atribuidas al Prácticum pasan por acercar a los profesionales a las claves que rigen los aspectos formales e informales de la profesión (Zabalza, 2011). Las prácticas profesionales acercan a los futuros egresados las características de una «comunidad de práctica», que en términos de Lave y Wenger (1994) representa «un grupo de individuos que comparten un repertorio común de conocimientos y propósitos comunes, así como de formas compartidas de enfrentarse a los problemas». Esto es, las funciones de las prácticas no son únicamente el ejercicio de un dominio en las técnicas del oficio, sino una auténtica inmersión en la cultura profesional de que se trate.

Se presentan como un escenario en el que confluyen teoría y práctica, pudiendo entenderla en torno a unos ejes esenciales (Lamo *et al*., 1996):

- Como aprendizaje en el contexto.
- Como aplicación y redefinición de la teoría.
- Como elaboración/reelaboración del currículum.
- Como análisis de necesidades.
- Como formación de profesionales.

Funciones éstas que podrían verse completadas con la ya mencionada correspondiente a la introducción en una determinada cultura profesional.

Hay que añadir por último que respecto al alumnado de Educación, éste sostiene una clara preferencia en su aprendizaje por las dimensiones prácticas (Bretones, 2003; Bullough, 2000) y menos por lo teórico. Las prácticas, en consecuencia, se configuran no sólo como una actividad de innovación,

sino como una perspectiva de futuro y como un ejercicio de construcción de la identidad profesional y personal.

2. EL CARÁCTER BIPOLAR DEL PRÁCTICUM

Según se viene mencionando, el Prácticum presenta un carácter paradójico, un carácter bipolar que se encuentra en el centro de su aparente inadecuación a sus finalidades y en el eje de las críticas que recibe distintos sectores.

Se mueve por una parte entre las expectativas que la sociedad tiene depositadas en las prácticas, expectativas que en ocasiones pueden considerarse desmesuradas o irreales; se mueve entre las exigencias de la normativa sobre la capacitación profesional que pide a los futuros profesionales el dominio práctico de las competencias en juego; se mueve entre las quejas de que esas expectativas no se cumplen y el reproche a la universidad por no formar como es debido y a los jóvenes egresados por no disponer de las competencias prácticas que los empresarios demandan; y se mueve, por último, a través de su carácter marginal en el currículum de las carreras, de su consideración como asignatura *maría* o de poco valor, de que no es más que un período de salida de clase, que no se la toma en serio. Se convierte casi en una profecía autocumplida de inutilidad. Todo ello, y fundamentalmente las dos primeras características, generan una gran tensión hacia la Universidad acerca del Prácticum.

Y, por otro lado, El discurso sobre las prácticas no hace sino enfatizar su utilidad, su necesidad y su urgencia. Este discurso tiene como contenido fundamental su utilidad, los beneficios profesionales, la mejora del alumnado y la tendencia general de la sociedad, en un contexto de globalización y economía de mercado, que lo consituye en imprescindible de cara a la competitividad personal, y de la consideración de lo que es el conocimiento, que ya no puede entenderse sin su dimensión empírica.

Así pues, el Prácticum se ve sometido a presiones entre el discurso oficial que crea una serie de expectativas, y la opinión pública que critica la falta de realización satisfactoria de las mismas.

¿Sobre quiénes recaen esas presiones? Recaen sobre los alumnos, sobre los tutores académicos, sobre los tutores profesionales, y sobre la Universidad como institución. En definitiva, sobre todos los elementos de formación. Pero este conjunto de exigencias no cuestiona sin embargo el estatuto profesional de los centros de prácticas, ni su cultura interna, o los hábitos en ejecución o el currículum oculto.

Es decir, las presiones tienden a formular un modelo de formación reproductivo, en el cual el papel de la innovación, del progreso, del cambio docente como parte del cambio social no es tenido en cuenta. Y no es tenido en cuenta precisamente por parte de los sectores sociales que ejercen presión sobre las prácticas. El efecto sería semejante al de las quejas sobre la falta de capacitación profesional de los jóvenes en una situación de empleo escaso, pero donde no se cuestionan si los modelos empresariales al uso favorecen esa inserción laboral. No se cuestiona la renovación de la cultura empresarial, los hábitos de mercado, los modelos de organización, etc.

3. EL PRÁCTICUM *EN LA PRÁCTICA*

Por parte de la organización y organización del Prácticum, esto es, desde el lado de la Universidad, encontramos una serie de dificultades

- Imposibilidad de seleccionar centros con prácticas innovadoras. El tipo de oferta efectuado por las autoridades educativas y la adscripción de los centros no permite sintonizar los intereses de una formación innovadora con lugares de prácticas en los que tal formación pueda llevarse a efecto. Si los alumnos acuden a centros en donde impere una enseñanza de corte tradicional puede fomentarse la impresión de que las pedagogías innovadoras no tienen funcionalidad en contextos reales.
- Tendencia a la reproducción, por el propio hecho de que en los centros de prácticas, el profesorado y los tutores académicos tengan asentadas rutinas de trabajo repetitivas o poco motivadoras.
- Supervisores sin formación específica. Tener a un alumno en prácticas supone ampliar el ejercicio de la docencia desde el grupo-clase hacia este alumno que está para aprender, no para convertirse en un ayudante a tiempo parcial. La falta de conocimiento por parte de los tutores profesionales del contenido del Prácticum y de los propios contenidos de la carrera, y la falta de coordinación con el tutor académico y la institución universitaria son inconvenientes que pueden producir malas experiencias en los alumnos.
- Escasa vinculación y diálogo con la formación y formadores en la Universidad. Este aspecto fundamental alude a uno de los graves problemas del Prácticum: las carencias en coordinación.
- Evaluación *light* de los practicantes. Hay una tendencia generalizada a evaluar positivamente y con buenas calificaciones el período de prác-

ticas. La introducción de un sistema de rúbricas podría mejorar este aspecto, pero para su efectividad se precisaría una mejor coordinación y un sentido más adecuado de la finalidad de la evaluación.
- Énfasis en los aspectos emocionales o afectivos, más que en lo que han aprendido. El trato con los alumnos del centro de prácticas suele tener este aspecto inmediato, especialmente en los casos de Educación Infantil y Primaria.

Estas dificultades son difícilmente superables por las universidades por sí solas, y hace que el período de prácticas apenas sea un período de aprendizaje orientado, y en muchas ocasiones se convierte en un proceso lleno de improvisación y muy dependiente lugar donde se realicen. El contexto situado del centro de prácticas y su cultura propia determina en gran medida la experiencia de practicas, y éste es un aspecto poco tratado en el currículum general de la carrera, donde se estudian las culturas profesionales pero hay un énfasis menor en la realización efectiva de esas diferencias, y en cómo pueden determinar distintos desempeños docentes. Por no mencionar los caracteres diferenciadores personales, que pueden cambiar mucho de un tutor profesional a otro: metodologías, sistema de relaciones, enfoques didácticos, gestión de la autoridad, etc.

Si atendemos, por otra parte, a la asignatura Prácticum en sí, y no necesariamente al estadio de permanencia en los centros escolares, encontramos que la asignatura ha tendido a ser considerada como una asignatura *maría*, no en el sentido de que no se le otorgue la importancia a que antes se ha aludido, sino por sus características de falta de exigencia académica y rigor evaluativo que tienen otras asignaturas consideradas más duras:

- Es un período fuera de las actividades de clase y el rigor de la asistencia a la universidad.
- No tiene una formación específica: no se imparte un corpus teórico, no hay un manual, no hay consejos detallados. En definitiva, se corre el riesgo de ser considerada como una asignatura sin contenidos concretos a desarrollar.
- No hay exámenes.
- Su evaluación se raliza mediante un «trabajo» que no requiere documentación teórica o técnica. Se entiende que suele bastar con un «relato» de las experiencias. El rigor del informe de prácticas depende de la exigencia que establezca el tutor académico, pero la figura del diario y el portafolios, aun con todos sus caracteres positivos, puede revestir for-

matos y contenidos muy diferentes en cuanto a precisión, extensión y rigor. Esta situación, más usual en Primaria e Infantil, contrasta con el trabajo a presentar en el Prácticum del Máster de Secundaria, donde la estructura del informe a presentar es mucho más organizada y rígida.
- Aunque figure entre los requisitos de ese trabajo, no suele atenderse al aspecto valorativo y crítico, excepto en el caso de que se haya producido alguna mala experiencia.
- La no inmediatez de la evaluación permite disponer de tiempo libre entre la finalización de las prácticas y la entrega del trabajo.
- Las calificaciones de los tutores académicos suelen ser muy generosas.
- Hay pocos Seminarios para reunirse con el alumnado en prácticas.
- Además, en estos escasos seminarios suele emplearse mucho tiempo en concretar y explicar la elaboración de la Memoria de prácticas; incluso más que a analizar las experiencias educativas concretas.

Bretones (2013) señala otra serie de características del Prácticum *real*: la escasa participación del alumnado en la actividad administrativa y de gestión del centro (reuniones, etc.); escasa coordinación entre los agentes implicados, no sólo entre ambos tutores, sino entre el propio alumno en prácticas y sus tutores. En este aspecto, resalta la mención a la poca coordinación entre el tutor académico y el alumno, que evita que las ideas y las prácticas innovadoras fluyan entre ellos. Un exceso de metodologías tradicionales en la práctica real, que contrasta con la orientación innovadora que se imparte en la carrera. Exceso de atención a las múltiples actividades complementarias y extraescolares, que restan tiempo, atención y dedicación a la innovación didáctica. Falta de coordinación entre las instituciones implicadas –centro universitario y centro educativo–. Escasa reflexión crítica e interdependencia con la teoría aprendida por parte de los alumnos. Pocas o ningunas visitas del tutor académico al centro educativo.

Subyace en definitiva un marcado carácter gremial de las prácticas. La noción del maestro artesano que señala el camino de los secretos del oficio. Pero esta idea de tutorización artesanal choca con una realidad educativa en la que:

- Hoy en día esos secretos se han vuelto públicos.
- Esos caminos a señalar se han diversificado.
- El maestro artesano ya no es el depositario de los conocimientos a transmitir.
- Las herramientas del oficio son múltiples y flexibles.

4. LA TUTORÍA ACADÉMICA: LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL DEL LADO DE LA UNIVERSIDAD

La tutoría es, de hecho, un derecho del estudiante universitario (art. 45 de la LOU). En el caso del Prácticum, las funciones de tutoría forman parte del modelo docente según el cual se ordena la asignatura; es, por lo tanto, un requerimiento esencial para los profesores que la ejercen, lo que la aleja de la consideración tradicional que produce ciertas reticencias en algunos sectores del profesorado que la considera como una función no retribuida adecuadamente (Domínguez Fernández, 2012).

Domínguez, López y Cobos (2012) recogen varios tipos de tutoría: tutoría académica, tutoría online, tutoría entre iguales, tutoría integral y tutoría profesional.

Rodríguez Espinar (2004), Rodríguez Moreno (2002), Lázaro (2002) hablan de tutoría de docencia o de asignatura, tutoría académica-profesional, tutoría de asesoramiento personal, tutoría de prácticum, tutoría individual, grupal y de pares, tutoría virtual y presencial, etc.

La tutoría académica es definida por Arbizu (2005) como una «intervención formativa destinada al seguimiento y desarrollo académico de los estudiantes y desarrollada en el contexto de la docencia».

Álvarez y González (2005) la entienden como una tutoría con funciones dirigidas hacia el «desarrollo académico del alumnado, concretamente de sus procesos de aprendizaje».

Cano González (2008) considera la tutoría profesional como una tutoría que debe expandirse hacia «escenarios como institutos y colegios de enseñanzas secundarias e institutos de formación profesional, mundo empresarial y del trabajo.

La tutoría del Prácticum, por tanto, participa de los caracteres de la tutoría académica y de la tutoría profesional, constituyendo un modelo híbrido con perfiles propios. El hecho de la participación de dos tutores en distintos escenarios y con diferentes funciones ya apunta a la necesidad de considerar la tutoría del Prácticum como un caso particular de acción tutorial mixta con especiales necesidades de coordinación.

¿Cómo se puede contribuir desde la tutoría académica a que cada estudiante construya los saberes y competencias profesionales requeridas? Entre las múltiples estrategias posibles, pueden destacarse las siguientes (Pérez Gómez *et al*. 2011):

- Cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas, así como haciéndoles cuestionar sus planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza, su responsabilidad como profesionales de la educación, qué aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden, cómo se fomenta la autonomía del alumnado, etc.
- Partiendo de la práctica, analizando junto al alumnado todos sus componentes y cuestionando cada uno de estos elementos.
- Sometiendo al análisis el conocimiento y la actuación en función de distintos principios con la finalidad de despertar la reflexión.
- Avivando la curiosidad e inquietud en el alumnado, profundizando en el conocimiento de las situaciones que vive y ayudándose en la búsqueda de alternativas para su propio perfeccionamiento.
- Iniciando a los estudiantes en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, resaltando la importancia del contexto y de la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992)
- Iniciándoles en la autorreflexión, para ello profundizarán junto con el estudiante en el pensamiento que le haya inducido a trabajar de un modo determinado. Esta valoración va a posibilitar que los estudiantes mejoren su intervención, planteando nuevas propuestas y apoyándose en nuevos esquemas de pensamiento y actuación, que a medida que vaya progresando en sus prácticas irá desarrollando y construyendo de modo más consistente y flexible.

5. CONCLUSIONES

El Prácticum se construye con una fuerte finalidad propedéutica, de cara a pertrechar a los futuros profesionales de la educación de una determinada actitud mental frente a la actividad docente, debiéndose tender a adquirir conciencia de la efectividad personal y su alcance. Supone asumir el carácter cambiante y poco previsible de la realidad profesional, comprendiendo la realidad educativa tal como es, con contextos diferenciados, con aulas singulares, con relaciones humanas diferentes, con compañeros con variados puntos de vista, con distintas perspectivas para cada situación. Este período debe servir para desprenderse del pensamiento rígido sobre la educación y los contextos en que se produce, así como de las soluciones únicas y de los modos de pensamiento lineal.

Los autores son concordes a la hora de señalar las líneas de futuro por las que haya de transitar el nuevo Prácticum. Algunos de los puntos principales

en los que el prácticum debería centrarse en su apuesta por la excelencia serían los siguientes (Blanco y Latorre, 2008; Liesa y Vived, 2010; Bretones, 2013):

- Clarificación de las tareas a realizar por los estudiantes durante este período formativo.
- Identificación de las capacidades profesionales a aprender y/o potenciar en el transcurso de esta etapa.
- Establecimiento de un modelo de colaboración estable entre los tutores de los colegios y los supervisores de la facultad.
- Cuidadosa selección de los tutores de los centros de prácticum y de los profesores de la facultad que se comprometan a supervisar a estudiantes en prácticas.
- Conexión entre el programa de prácticum y el programa de las distintas asignaturas que cursen los futuros maestros en la Universidad.

Por último, incluimos unas sugerencias (Bretones, 2013) a modo de recomendaciones. Tener criterios de selección del profesorado más idóneo para la supervisión y la tutoría de los futuros profesores en prácticas. Dar prioridad a la continuidad del supervisor para favorecer el conocimiento del mismo y prever la colaboración complementaria. Realizar reuniones de los supervisores con el coordinador del área o especialidad (Infantil, Primaria...) en la Facultad y a su vez de aquéllos a los que se le ha asignado un mismo centro escolar, independientemente de que pertenezcan o no al mismo departamento y área o especialidad.

La idea final, expresada por Zabalza (2011) sería la de *integración*. Pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas.

REFERENCIAS

Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *REIFOP, 8*(4), pp. 1-4.

Arbizu, F., Lobato, C. y Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica, 10*(1), pp. 7-22.

Blanco Encomienda, F. J. y Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación, 15*, pp. 7-29.

Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar, 32*, pp. 25-34.

Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación, 24*(2), pp. 443-471.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En T. L. Good e I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores. I, La profesión de enseñar*, pp. 99-165. Barcelona: Paidós.

Cano González, R. (2008). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), pp. 21-48.

Domínguez Fernández, D., López Medialdea, A. y Cobos Sanchiz, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. *@tic Revista d´Innovaciò Educativa, 9*, pp– 61-71.

Lamo García, P. *et al*. (1996). Una reflexión en torno a las prácticas. En C. Lobato (Ed.), *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la Universidad*, pp. 15-27. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lave, J. y Wenger, E. (1994). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, pp. 249-282. Málaga: Aljibe.

Liesa Orús, M. y Vived Conte, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre Educación, 18*, pp. 201-228.

Pérez Gómez, A. I. *et al*. (2013). *El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*. Málaga: Spicum.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Rial Sánchez, A. F. y Barreira Cerqueiras, E. M. (2012). El Prácticum de la titulación de Pedagogía desde el punto de vista profesional. *Enseñanza & Teaching, 30*, pp. 153-174.

Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós.

Tejada (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón, 58*(3), pp. 403-421.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, pp. 21-43.

Cultivando en la Universidad: experiencias innovadoras en torno al uso de huertos ecológicos en la formación inicial del profesorado

Growing Gardens at University: use of organic gardens as innovative experiences in initial teacher training

Marcia Eugenio Gozalbo
Universidad de Valladolid, m.eugenio@agro.uva.es
Lourdes Aragón Núñez
Universidad de Cádiz, lourdes.aragon@uca.es

Resumen:

A lo largo de las últimas décadas se ha llevado a cabo un proceso de reflexión y debate en torno a la enseñanza de las ciencias que ha subrayado la importancia de cuestionarnos para qué es relevante la ciencia que enseñamos (Vázquez y Manassero, 2009). A este respecto, y en el marco de la educación universitaria, parece oportuno distinguir entre las titulaciones que están orientadas al desempeño de labores relacionadas con la investigación científica o la innovación tecnológica de las que lo están con la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes en diversas materias, entre las cuales las ciencias, caso este último de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se ha visto que la transposición didáctica de contenidos de ciencias aparentemente sencillos, desde el aula de la Facultad a la del colegio, entraña dificultad para los maestros en formación inicial (Gil y otros, 2008). En consecuencia, parece adecuado en este contexto abordar la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva práctica, facilitando que el alumno desarrolle habilidades y ponga en práctica procedimientos, y ofreciéndole modelos que pueda posteriormente trasladar a las escuelas. Si consideramos además que los futuros maestros serán los encargados de despertar el interés e introducir a los niños en los conocimientos y procedimientos científicos, nos veremos en la obligación, como profesores universitarios, de acompañarles en un aprendizaje de las ciencias que sea significativo, que suceda desde la motivación y la curiosidad con respecto a aspectos de la vida real y cotidiana. Ésta es la reflexión de partida que comparten las dos experiencias que a continuación presentamos, y que utilizan huer-

tos ecológicos como recurso innovador en el ámbito universitario, que permite la implementación de metodologías activas de aprendizaje para el desarrollo de competencias en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.

Palabras clave: ciencias naturales, didáctica de las ciencias, educación ambiental, metodologías activas.

Abstract:

Along the last decades, a process of debate and reflection in relation to science teaching has been conducted, which has underlined the importance of wondering for what it is important the kind of science that we teach (Vázquez & Manassero, 2009). To this respect, and in the frame of current higher education, it seems opportune to distinguish between studies oriented towards job positions related to scientific research or technological innovation, and studies related to knowledge transmission of diverse content areas, including sciences, this last being the case of the Degrees of both Preschool and School Teacher Training. Previous research has shown that didactic transposition of apparently simple science contents is difficult for pre-service teachers (Gil et al., 2008). Consequently, it seems appropiate in this context to approach science teaching from a practical perspective, facilitating that students develop abilities and apply specific procedures, and providing them with models that can afterwards be used in scholar contexts. Moreover, if we consider that these pre-service teachers will be in the responsibility of engaging children in scientific contents and procedures, we find ourselves, in our role as professors, under the duty of promoting a significant science learning based on motivation and curiosity towards aspects of the real, everyday life. These are the common reflections of the two experiences that we present, based on the use of organic gardens as an innovative resource at university, which allows the implementation of active learning methodologies for competence development in the Degrees of Preschool and School Teacher Training.

Key words: active methodologies, natural sciences, didactics of science, environmental education.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza de las ciencias se ha abordado respondiendo a la creencia de que la ciencia es un conjunto de verdades ya establecidas que deben ser aprendidas, en el sentido de memorizadas. Otro hecho destacable es que las ciencias se han incluido en los currículos escolares para dotar con una formación básica a aquellos estudiantes que posteriormente se

inclinarán por estudios de tipo científico, de los que se espera que en un futuro aporten desarrollo innovador y contribuyan a mejorar la sociedad (Fourez, 1997). Tales características se encuentran actualmente en entredicho, puesto que numerosos estudios muestran que el interés por las ciencia y tecnología ha decaído significativamente entre los estudiantes (EC, 2004 y 2007; OCDE, 2009 y 2012; Vázquez & Manassero, 2008; Windschitl, 2005), y concluyen que es prioritario revisar la forma en que éstas se enseñan, desde las escuelas hasta las universidades.

En el caso de las ciencias naturales en general, y la biología en particular, se ha visto que constituyen una fuente de motivación para muchos alumnos en los primeros niveles de enseñanza, y que se consideran progresivamente menos interesantes a medida que avanza la escolarización, fundamentalmente porque los estudiantes las encuentran alejadas de sus vivencias y preocupaciones (Rowland, 2007; Tunnicliffe y Ueckert, 2007). Por ello, existe cierto consenso en el ámbito de la didáctica de las ciencias respecto a la conveniencia de abordar su enseñanza promoviendo la curiosidad y la motivación de los estudiantes, y con el objetivo de dotarles de un conocimiento relevante y significativo que les permita interpretar la realidad de forma razonada y crítica (Osborne y Dillon, 2008).

A lo largo de las últimas décadas se ha llevado a cabo un proceso de reflexión y debate entre los profesores de ciencias respecto de los objetivos de la enseñanza de las ciencias, basado en particular en las nuevas aproximaciones del movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), y en las contribuciones que se han estado haciendo desde la investigación en didáctica de las ciencias (Vázquez, Acevedo y Manassero, 2005). Un concepto clave en ese debate es el de *relevancia de la educación en ciencias* (Acevedo, 2004). Se han distinguido: *la ciencia propedéutica* –cuyo objetivo es aprobar los exámenes y subir de nivel académico para continuar con estudios de tipo científico–, *la ciencia social* –para comprender los asuntos científico-tecnológicos y ser capaz de tomar decisiones al respecto de los mismos–, *la ciencia funcional* – para trabajar en empresas y en puestos de trabajo relacionados con ciencia y tecnología–, *la ciencia seductora* –la cara sensacionalista de la ciencia que generalmente transmiten los medios de comunicación de masas–, *la ciencia doméstica* –la parte práctica de la ciencia, que incluye temas tales como la nutrición, la educación sexual, la educación para el consumo, etc.–, *la ciencia curiosa* –la que refleja los intereses particulares de los estudiantes–, y la *ciencia cultural* –una visión en la que ciencia y tecnología se consideran otra subcultura de la humanidad; esta última categoría puede incluir varias de las mencionadas arriba– (Vázquez y Manassero, 2009).

En consonancia con esa visión, que plantea la importancia que reviste cuestionarnos para qué es relevante la ciencia que enseñamos, y en el marco de la educación universitaria, consideramos oportuno distinguir entre las titulaciones orientadas al desempeño de labores potencialmente relacionadas con la investigación científica o con la innovación tecnológica, de las que lo están con la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes en diversas materias –entre las cuales las ciencias–, que es el caso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se ha visto que la transposición didáctica de contenidos de ciencias aparentemente sencillos desde el aula de la Facultad a la del colegio entraña dificultad para los maestros en formación inicial (Gil y otros, 2008). Por tanto, y en relación con el desarrollo de este perfil profesional concreto, la enseñanza de las ciencias plantea dos retos fundamentales:

- (1) Debe implicar que el alumno desarrolle habilidades y ponga en práctica procedimientos que pueda en el futuro transmitir. Es decir, es necesario dotarle con recursos didácticos.
- (2) Debe resultar motivadora. Los futuros maestros son los encargados de despertar el interés e introducir a los niños en los conocimientos y procedimientos científicos; para ello, es necesario que sean enseñados desde la motivación y la curiosidad.

En el caso de ambas titulaciones, una única asignatura obligatoria, y en ocasiones alguna optativa (como Educación Ambiental), están dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales o experimentales, que incluyen Biología, Química, Física y Geología. Y es frecuente que aparezcan dificultades en relación a la oferta de una adecuada parte práctica para las mismas; los laboratorios no siempre están disponibles para los alumnos de la Facultad de Educación, o lo numeroso de los grupos dificulta su uso frecuente, y las salidas al campo son logísticamente complejas y requieren de cierta dotación económica que es necesario solicitar anualmente, en un marco de recorte de recursos económicos.

Por ello no es de extrañar que algunos profesionales de este ámbito, trabajando en diferentes universidades españolas, hayamos convergido en considerar los huertos ecológicos como un valioso recurso educativo en la formación inicial de maestros, y estemos utilizándolos en asignaturas relacionadas con las ciencias naturales. En este sentido, el principal objetivo de esta comunicación es difundir dos experiencias innovadoras en las que se utiliza el huerto ecológico como recurso innovador en educación superior, de formas diferentes. Se han llevado a cabo en la Universidades de Cádiz y Valla-

dolid, respectivamente, y convergen en su voluntad de generar aprendizajes de ciencias significativos y motivadores en los futuros maestros de Infantil y Primaria. Es nuestra intención, además, que la difusión de estas experiencias suponga un punto de partida para nuevas colaboraciones y retos de los profesionales de la didáctica de las ciencias.

2. EXPERIENCIAS DOCENTES INNOVADORAS

2.1. El huerto como recurso didáctico para la asignatura «Educación Ambiental» del Grado en Educación Infantil (Universidad de Cádiz)

El huerto ecológico universitario nació como una propuesta educativa basada en el trabajo por proyectos en la asignatura optativa Educación Ambiental de 4º curso del Grado en Educación Infantil. Se enmarca dentro de un proyecto de Innovación y Mejora Docente concedido para el curso 2013-2014 por la Universidad de Cádiz. Teniendo en cuenta que son pocos los alumnos que conocen la metodología de trabajo por proyectos más allá de la fundamentación teórica, se planteó que el huerto ecológico podría proporcionar el contexto que permitiera experimentarla a los futuros maestros/as de Infantil, permitiéndoles así analizar y valorar sus ventajas e inconvenientes, satisfacciones y decepciones. Otros objetivos fueron aproximarnos al concepto de Educación Ambiental, y favorecer el desarrollo de actitudes innovadoras, críticas y reflexivas en el alumnado, al mismo tiempo que fomentar su compromiso y responsabilidad ambiental.

Según Miguel y otros (2006), el aprendizaje basado en proyectos es un método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, el diseño y realización de una serie de actividades; todo ello, a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. En base a la bibliografía consultada (Hernández y Ventura, 1992; López y Lacueva, 2007; Márquez, 2009; Vizcaíno, 2008), el proyecto se estructuró a través de una serie de actividades o tareas de duración diversa (Tabla 1), fomentando el trabajo cooperativo como principal enfoque interactivo de organización de trabajo fuera y dentro del aula.

Tabla 1. ***Fases del trabajo por proyectos***

Fases del trabajo por proyectos	Temporalización
Presentación del proyecto y elección del tema	Semana 1
Motivar y despertar el interés por el proyecto en el alumnado	Semana 1
Explicitación las ideas previas del alumnado	Semana 2
Planificación y definición de los instrumentos para la búsqueda de información	Semana 3
Desarrollo del proyecto	Semanas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12
Conclusiones y comunicación	Semana 13
Evaluación	Semana 14
Producto final: sesión de talleres en el huerto para dos Aulas de niños y niñas de 4 años	Semana 15

Tras lograr despertar el interés y la implicación de todo el alumnado en el proyecto, se explicitaron sus ideas previas (Aragón, 2014): conocen y expresan terminología asociada a los huertos ecológicos, como «armonía, respeto, sabor, sostenibilidad, salud, autosuficiente o reciclaje», pero también muestran dificultades y discrepancias en términos como «equilibrio», que aplican sólo a la igualdad entre lo que se consume y se produce, pero no a otros aspectos como los ciclos biogeoquímicos. Otra idea que parecen manejar es relativa al tema de los fertilizantes y otros productos químicos; casi la mitad de los grupos de trabajo formados entendieron que no se podrían utilizar, pero ninguno ofreció alternativas ecológicas a su uso. Asimismo, no mencionaron ningún término que relacionara positivamente el huerto ecológico con problemáticas ambientales tales como el uso de energías fósiles, la pérdida de biodiversidad o el cambio climático. Mediante el uso de un pictograma se detectó que la mayoría de los grupos tenían una visión muy tradicional del huerto; por ejemplo, en todos aparecían tomateras como principal tipo de planta y, aunque aparecieran también elementos como una compostadora, algunos grupos desconocían qué es el compost, o el papel que tiene en un huerto ecológico.

Durante el desarrollo del proyecto, fue importante favorecer momentos de reflexión y análisis en el aula sobre la propia metodología, y poder compartir logros, satisfacciones, dificultades e ideas fallidas. También identificar cada una de las fases del trabajo, y contrastar con los referentes teóricos de los alumnos, pues permitió dotar de significado ciertas expresiones teóricas relacionadas con una aproximación socioconstructivista del aprendizaje, como: «el alumno como protagonista de su propio aprendizaje», «el docente como guía», o, «partir de lo que sabe el alumno».

En el trabajo por proyectos se considera esencial propiciar movimientos fuera y dentro del aula. En nuestro caso se fomentó la interacción con otros profesionales para diseñar y montar el huerto: se contó con la ayuda y asistencia técnica del personal de jardinería de la universidad, y se realizaron varias salidas, que proporcionaron información, materiales y asesoramiento. Finalmente, se contó con la participación de dos aulas de niños y niñas de 4 años, que visitaron el huerto ecológico, y llevaron a cabo los talleres de Educación Ambiental que se habían diseñado en torno al mismo. Los dos maestros de Infantil asesoraron a los grupos de alumnos respecto a los objetivos y contenidos didácticos de sus propuestas de talleres, para adecuarlos a la etapa (Figura 1).

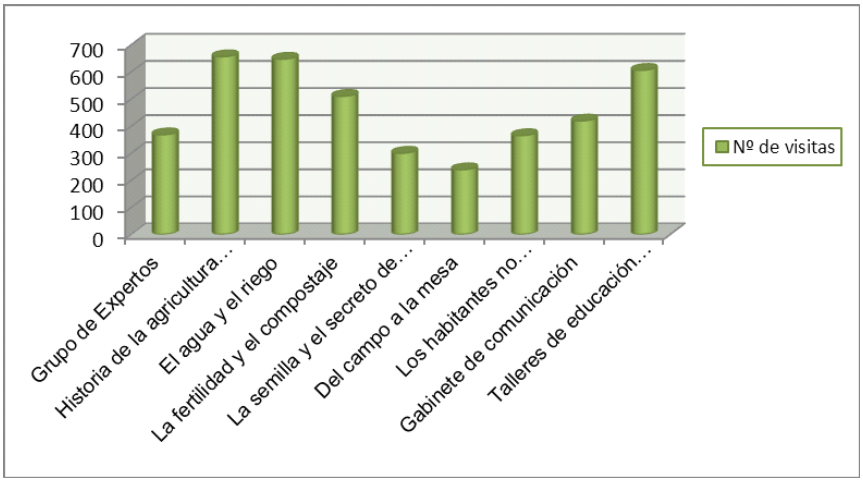
Figura 1. Visita de los niños y niñas del CEIP «Reyes Católicos» de Cádiz y realización de los talleres en el huerto ecológico universitario (taller vinculado al riego y agua)



En cuanto a los movimientos dentro del aula, los diferentes grupos realizaron un importante trabajo cooperativo y colaborativo entre ellos. Se formaron un total de 8 líneas de trabajo de 8 ó 9 alumnos/as (equipo de coordi-

nación: «expertos»; historia de la agricultura y el huerto ecológico; el agua y el riego; la fertilidad y el compostaje; la semilla y el sentido de la vida; del campo a la mesa; los habitantes no deseados del huerto y seguridad; gabinete de comunicación y difusión de la experiencia), y 6 grupos de trabajo bajo la temática de «talleres», compuestos de 3 a 5 alumnos, en base a las líneas de investigación definidas, y encargados de diseñar y planificar propuestas de Educación Ambiental de corta duración para escolares de 4 años. Muchas tareas debían ser consensuadas entre todos para poder llevarlas a cabo en el huerto, y los grupos mantenían una relación de interdependencia importante. Al disponer tan sólo de una clase semanal de 3 horas de duración, fue necesario crear un espacio en la plataforma virtual; se crearon un total de 9 foros, uno por línea de trabajo. La Figura 2 muestra el número de visitas totales a cada foro, contabilizándose un total de 4.110, un dato que muestra la elevada interacción y participación que existió.

Figura 2. Número de visitas en los foros habilitados en la plataforma virtual para las distintas líneas de trabajo y talleres.



Para evaluar el proceso, los estudiantes utilizaron como instrumento de seguimiento un portafolio grupal, constituido por dos documentos: una memoria teórica respecto a su línea de trabajo, para dar respuesta al interrogante de partida que se planteó (por ejemplo para la línea de agua y riego: «¿por qué las plantas necesitan agua?») y establecer conexiones con la Edu-

cación Ambiental; y un diario de clase, en el que cada grupo recogió y analizó las actividades de cada día, incluyendo no sólo información descriptiva de datos formales y precisos, sino también decisiones, sensaciones, valoraciones personales, miedos, errores, confusiones, propuestas de soluciones a los problemas surgidos, etc. Para la evaluación, en una primera parte, se plantearon preguntas clave como: «¿qué hemos aprendido durante todo el proceso?, ¿qué nos ha costado más?, ¿qué podríamos haber hecho mejor?, y se recogieron las respuestas de los alumnos en un documento. Es destacable que valoraron muy positivamente tener una experiencia real de trabajo por proyectos y también poder trabajar con compañeros nuevos y colaborar todos hacia un objetivo común, aunque destacaron el esfuerzo que supone. En una segunda parte, se valoró en gran grupo la metodología utilizada mediante el uso de una serie de ítems (papel del alumno, papel del docente, el error como fuente de aprendizaje, importa el proceso vivido o el resultado final, etc.).

Desde el punto de vista de los alumnos, esta metodología les ha permitido desarrollar su capacidad de tomar decisiones, autogestionarse, solucionar problemas y cooperar entre sí. Sin duda, una dificultad claramente destacable ha residido en tomar decisiones conjuntas con grupos numerosos, lo que ha provocado que muchos estudiantes hayan tenido una sensación «parcelada» de la experiencia y no hayan sentido el disfrutar del espacio del huerto, al contrario que otros grupos, por ejemplo los encargados de los talleres que tuvieron un contacto mucho más directo tanto con el huerto como con los niños y niñas que lo visitaron. En el caso de los grupos como el de «Historia de la Agricultura Ecológica» o «Del campo a la mesa», a pesar de pasar poco tiempo en el huerto, han considerado sus aportaciones muy valiosas para lograr el objetivo común.

2.2. El huerto como recurso didáctico en la asignatura «Las Ciencias de la Naturaleza en el currículum de la Educación Infantil» del Grado en Educación Infantil (Universidad de Valladolid)

Durante el primer semestre del curso 2014/2015 se ha habilitado un espacio exterior del Campus Duques de Soria, en las inmediaciones de los edificios, como «huerto escolar» (Figura 3), puesto que una de las pretensiones de este proyecto es ofrecer a los estudiantes de los Grados de Educación un modelo que puedan imitar en el espacio disponible en los colegios cuando se incorporen al ejercicio de su profesión.

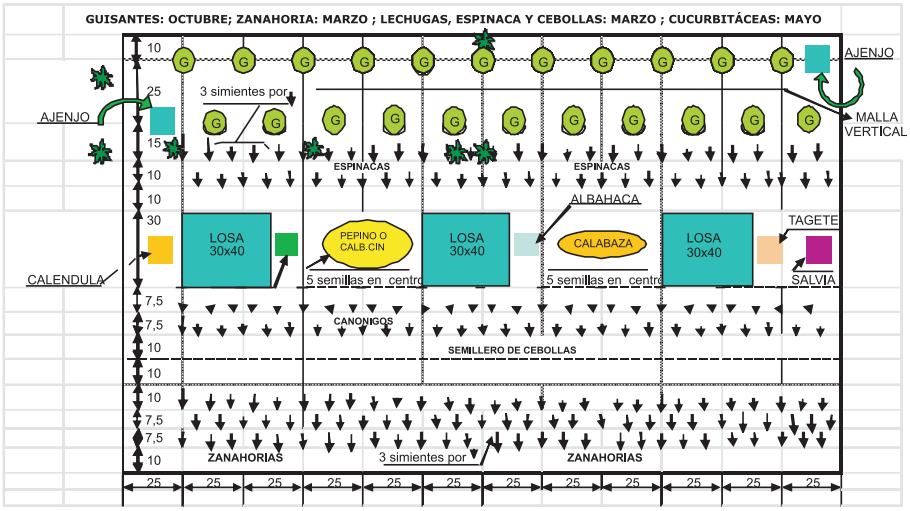
Figura 3. Panorámica del espacio habilitado en el Campus de Soria, en las inmediaciones de los edificios, como «huerto escolar», durante su construcción: bancales (derecha), compostero (fondo izquierda) y vermicompostero (frente izquierda).



Este huerto escolar incluye actualmente:

- Dos bancales construidos con listones de madera, de 5 m de longitud x 1,7 m de ancho, y de profundidades de 60 cm y 40 cm, respectivamente. Los bancales se han rellenado en base a un sistema de capas, que desde la base consiste en: restos vegetales secos, tierra de la zona, tierra de la zona cribada a diámetro igual o inferior a 2 mm, y sustrato vegetal comercial (ecológico). No ha sido necesario instalar una base plástica para ellos porque están situados sobre tierra, pero sí es recomendable hacerlo en el caso de los patios pavimentados de los colegios, para que no se forme barro con las lluvias. Este sistema de bancales ha sido previamente testado tanto a nivel particular como en varios centros educativos; para él se han diseñado esquemas de plantación que dan indicaciones de cómo combinar varias especies que se plantan en diferentes momentos del año, y qué patrones espaciales seguir para hacerlo, propiciando el aprovechamiento máximo de los recursos (*bancales espacio-temporales*) (Figura 4).

Figura 4. Los denominados bancales espacio-temporales, esquemas que dan indicaciones de cómo combinar varias especies que se plantan en diferentes momentos del año, y qué patrones espaciales seguir para hacerlo, propiciando el aprovechamiento máximo de los recursos



- Un compostero doble, construido con pales y listones de madera, y con tapas forradas de plástico para darles durabilidad. El hecho de que sea doble permite mantener dos montones de compost en fases diferentes del proceso de compostaje. Uno de ellos se ha rellenado con: paja, restos de poda de los chopos cercanos, restos de césped del campus, estiércol –en este caso de oveja–, fracción orgánica de residuos domésticos y posos del café del bar del campus, y actualmente se está siguiendo su evolución en base a la temperatura.
- Un vermicompostero en el que están activas lombrices de California de dos poblaciones distintas, que se cubrieron con estiércol, paja y cartones (sin entintado), estos dos últimos con objeto de protegerlas de heladas.
- Otros rincones como el picadero (donde se trocea la materia orgánica con macheta canaria antes de verterla al compostero) y la fuente.

Además, se ha reservado espacio para la constitución de un seto arbustivo y uno de lianas como protección contra el viento, para el diseño de un bancal de plantas aromáticas, para la ubicación de balas de paja con inóculo de *Pleurotus ostreatus* y para la ubicación de un futuro tercer bancal, etc.

La habilitación de estos espacios se ha llevado a cabo mediante la realización de un curso (*Monitor de huerto escolar*), gracias a la participación activa de todos los asistentes y bajo las instrucciones de los profesores, Ángel Puente y Abel de la Iglesia, que cuentan con amplia experiencia en el montaje y mantenimiento de huertos educativos bajo situaciones climáticas semejantes, así como en agricultura ecológica, permeacultura y agricultura regenerativa. La iniciativa se enmarca también dentro de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, que se inició en el curso 2013/2014 y continúa en la actualidad, cuyo propósito es diseñar e implementar propuestas educativas innovadoras desde el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación de Soria, y que ya ha tenido algunos resultados anteriores (Eugenio y Moyano, 2014).

Este espacio de huerto escolar se aprovechará en el segundo semestre del curso actual con los alumnos de la asignatura «Las Ciencias de la Naturaleza en el currículum de la Educación Infantil», de 3er. curso del Grado en Educación Infantil (Uva, 2010), para trabajar entre otros los siguientes conceptos y procedimientos:

- Ciclos de vida de plantas (anuales, bianuales, perennes), hongos (*Pleurotus ostreatus* y potenciales plagas del huerto) y animales (lombrices de California y potenciales plagas del huerto). Se hará en base a anotación de observaciones en cuaderno de campo y observación de rasgos anatómicos bajo lupa o microscopio en laboratorio.
- Clasificación botánica: ejemplos de algunas familias de plantas comunes en agricultura, observación de las características anatómicas principales bajo lupa en laboratorio.
- Interacciones entre especies: ejemplos en los efectos que tienen los pájaros, los insectos y los hongos sobre las plantas del huerto.
- Importancia de los factores abióticos en la distribución de especies (en este caso: temperatura, insolación, disponibilidad de agua y características de los suelos sobre especies vegetales). Se introducirán metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias, como el aprendizaje basado en problemas e investigación con tutoría en relación al uso de mallas y acolchados, especies cultivables en este entorno, etc.
- En relación con el apartado anterior, se tratará el cambio climático.
- Suelos (textura, pH, fertilidad). Se implementarán una serie de prácticas de aula y laboratorio de diferentes niveles, algunas directamente reproducibles en los colegios (que evidencian, por ejemplo, el conte-

nido de arcilla en suelos o el efecto protector de los horizontes orgánicos). Se llevará a cabo una experiencia de laboratorio para medir pH en suelos, cuya introducción se aprovechará para dar fundamentos de muestreo de suelos.
- Nutrición vegetal: se usará una metodología activa, el aprendizaje cooperativo, designando equipos y asignando roles para trabajar este tema.
- Obtención de semillas: mediante una estrategia grupal de taller, se obtendrán y conservarán semillas de variedades locales.
- Concepto sostenibilidad: se trabajará, mediante una estrategia grupal de debate, qué implica (y qué no) que un huerto sea ecológico.
- Materia orgánica (presencia y función en suelos, descomposición en compostero y vermicompostero). Se tratará en base a la observación, a experimentos sencillos, y a la búsqueda de información por grupos.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las dos experiencias docentes que hemos presentado se han planteado de forma independiente y, sin embargo, comparten contexto y similares objetivos: en el marco de la formación inicial de maestros, ambas pretenden sacar a los alumnos del aula e implicarles en un aprendizaje activo de contenidos y procedimientos relacionados con las ciencias naturales y la educación ambiental, para lo cual emplean metodologías innovadoras utilizando como eje vertebral y contexto educativo el huerto ecológico. El hecho de planificar y poner en funcionamiento este tipo de experiencias docentes constituye ya un reto en sí mismo en el ámbito de la docencia universitaria. Sin embargo, parte del trabajo del docente es cuestionarse su propia práctica educativa, y tratar de favorecer alternativas metodológicas que den respuesta a las carencias o dificultades que detecta en las aulas. En el marco de esta visión, tiene pleno sentido difundir y compartir experiencias, sobre todo cuando se ha partido de un mismo recurso, como es en este caso el huerto ecológico. Hacerlas visibles permite que nos expongamos a la mirada crítica de otros profesionales, y a la vez que sembremos un inicio de nuevas ideas, proyectos y retos similares o compartidos.

Los huertos se están usando cada vez más ampliamente como recurso educativo en centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria. No obstante, son todavía incipientes las experiencias a nivel universitario. En nuestra opinión, las experiencias que aquí presentamos muestran que el EEES, en

concreto para los Grados de Educación Infantil y Primaria, constituye un marco adecuado en el que ofertar oportunidades de aprendizaje de carácter práctico y fuera del aula, que son característica fundamental de la enseñanza de las ciencias naturales, y son además muy valoradas por los alumnos. Estudios recientes muestran que los maestros en formación parecen percibir el huerto escolar como un recurso útil, con un alto potencial didáctico para trabajar distintos aspectos en Educación Primaria (Ceballos, Escobar y Vílchez, 2014). Además, es notable que el huerto, en el contexto de la Universidad:

- Permite trabajar de forma integrada y coherente contenidos de química, geología y biología, incluyendo también tecnología, correspondientes en particular al currículum de los bloques de seres vivos y elementos de la naturaleza.
- Permite poner en práctica habilidades y trabajar procedimientos relacionados con el proceso científico: observar, buscar y contrastar información, recoger datos, organizar e interpretar información y comunicar los resultados obtenidos.
- Consecuentemente, logra integrar conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje de competencias, es decir, de conocimiento aplicado, que se persigue desde el EEES.
- Se conectan, así, los conocimientos y destrezas que el alumno tiene con los que se trabajan, fomentando una enseñanza en relación a contextos del mundo real, que resultan motivadores y procuran un conocimiento relevante y significativo.
- Ofrece a los alumnos un modelo de recurso a utilizar en el desempeño de su futura profesión, que ya se está popularizando en muchos colegios.

Muchas de estas ideas son también contempladas en un estudio realizado recientemente por Vílchez y Escobar (2014), quienes señalan que futuros maestros, durante su periodo de práctica en centros de Primaria, perciben el huerto escolar como una instalación muy recomendable, siendo el único recurso, frente al laboratorio o las visitas a las granjas escuela, que parece resultar en la generación de conocimientos de forma alternativa a la tradicional. Comentan que a pesar de ser un espacio que permite trabajar de forma globalizada en el entorno escolar, muchas veces su funcionamiento depende de la buena voluntad de cierto personal o profesorado, de forma que cuando éste abandona el centro, se pierde el recurso, una cuestión que también puede llegar a plantearse en el ámbito universitario. En este sentido, nos sumamos a sus recomendaciones de potenciar este recurso en la formación inicial de

maestros, bien en materias optativas, como es el caso de la Educación Ambiental en la Universidad de Cádiz o en las asignaturas obligatorias de ciencias como ocurre en la Universidad de Valladolid.

4. PROPUESTAS Y PROYECTOS DE FUTURO

Potenciar la visibilidad de estas propuestas, como es a través de este congreso, permite que profesionales de distintas universidades compartan e interactúen en torno al huerto como lugar de encuentro para exponer y difundir sus experiencias innovadoras; intercambiando dificultades, recursos, información generada, a la vez que propiciando futuras colaboraciones. Esto es también relevante para los propios alumnos, en el sentido de que puedan ver que sus producciones y trabajos no quedan en el aula, sino que son visibles.

Pretendemos que nuestras experiencias puedan servir como punto de partida y fuente de inspiración para otros proyectos de innovación docente, en un marco general que es compartido, definido por la necesidad de proporcionar a los futuros maestros con diversidad de recursos didácticos y estrategias adecuadas, en este caso relacionados con las ciencias de la naturaleza y la educación ambiental. Es nuestro deseo que el uso de este recurso se extienda en el ámbito universitario, y poder colaborar con otros para enriquecernos mutuamente.

REFERENCIAS

Acevedo, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *1*(1), pp. 3-16.

Aragón, L. (2014, octubre). *El Huerto Ecológico Universitario: una propuesta educativa para trabajar por proyectos en el Grado en Educación Infantil*. II Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias SIEC, virtual.

Ceballos, M., Escobar, T. y Vílchez, J. E. (2014). El huerto escolar: percepción de futuros maestros sobre su utilidad didáctica. En APICE (Comp.), *26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y segunda Escuela de Doctorado*. Huelva: APICE.

Eugenio, M. y Moyano, A. (2014). Diseño de una propuesta didáctica para educación superior aplicando el modelo 7E. Interpretación de paisajes vegetales. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, *5*(2), pp. 85-94.

European Commission (EC) (2004). *Europe needs more Scientists*. Extraído el 20 de enero de 2014, de http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/sciprof/pdf/final_en.pdf

European Commission (EC) (2007*). Science Education Now*. Extraído el 20 de enero de 2014, de http://ec.europa.eu/ research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf

Fourez, G. (1994). *Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Colihue.

Gil, M. J., Martínez, B., Gándara, M. de la, Calvo, J. M, y Cortés, A. L. (2008). De la universidad a la escuela: no es fácil la indagación científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(3), pp. 81-100.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio* (12ª edición). Barcelona: Graó.

López, A. M., y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, *342*, pp. 579-604.

Márquez, E. (2009). Los proyectos de trabajo en educación infantil. *Revista Digital de Ciencia y Didáctica*, *7*, pp. 215-221.

Miguel, M. (Coord.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2009). *Program for International Student Assessment (PISA) 2009 Results*. Extraído el 15 noviembre de 2013, de http://www.oecd.org/pisa/.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2012). *Program for International Student Assessment (PISA) 2012 Results*. Extraído el 15 noviembre de 2013, de http://www.oecd.org/pisa/

Osborne, J. F. y Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections.* London: The Nuffield Foundation.

Rowland, G. (2007). Towards a new biology curriculum. *Journal of Biological Education, 40*, pp. 99-101.

Tunnicliffe, S. D. y Ueckert, C. (2007). Teaching biology – the great dilemma. *Journal of Biological Education, 41*, pp. 51-52.

Universidad de Valladolid (Uva) (2010). *Memoria de Grado en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid*. Extraído el 15 de noviembre de 2013, de http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/bak/VicerectoradoCalidadInnovacion/Grado/CCSS/UVaGradoEducacionPrimaria.pdf

Vázquez, A., Acevedo, J. A. y Manassero, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanista. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *4*(2), pp. 1-30.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 5*(3), pp. 274-292.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2009). La relevancia de la educación científica: actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y tecnología. *Investigación Didáctica*, *27*(1), pp. 33-48.

Vílchez, J. E., y Escobar, T. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de la naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *13*(2), pp. 22-241.

Vizcaíno, I.M. (2008). *Guía fácil para programar en educación Infantil (0-6 años): Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer Education.

Windschitl, M. (2005). The future of science teacher preparation in America: Where is the evidence to inform program design a guide responsible policy decisions? *Science Education*, *89*(4), pp. 525-534.

Reconstrucción de la identidad docente de dos futuras educadoras con la innovación como base fundamental para la mejora educativa

Reconstruction of the teaching identity of two prospective teachers with innovation as a fundamental base for educational improvement

Noelia García Martín
Universidad de Valladolid, noeliagarcia125@gmail.com
Patricia Gómez Mayo
Universidad de Valladolid, patryrestauro@gmail.com

Resumen:

En la presente narración realizamos una reconstrucción de nuestras identidades a través de la retrospectiva de nuestras experiencias pasadas, explicando cómo estas nos han marcado el tipo de profesoras que queremos ser. Aun habiendo seguido caminos muy diferentes, nuestras identidades confluyeron en un mismo punto, la Facultad de Educación. Fue entonces dónde comenzamos a construir de manera similar dicha identidad, reflexionando de forma conjunta y continua sobre nuestra formación como futuras docentes.

Desde diversas experiencias personales, relatamos como estas inquietudes sobre el sistema educativo que tanto nos ha afectado, nos ha hecho tomar conciencia de la necesidad de un cambio educativo a través de la innovación docente. Nos replanteamos continuamente nuestros pasos formativos, tanto dentro como fuera de la universidad y los pasos de nuestros compañeros, que no comparten las mismas inquietudes y que muchas veces permanecen pasivos ante su propia formación. Todo esto lo achacamos a los errores de las diferentes figuras docentes que tanto ellos como nosotros nos hemos ido encontrado a lo largo de nuestra historia de vida.

Por ello planteamos la necesaria innovación en la práctica docente, para que el cambio y la mejora educativa se hagan realidad en todas las aulas de nuestro país.

Con ese propósito, mostramos aquí nuestras inquietudes acerca de la base del sistema educativo, dónde los futuros maestros y maestras deben ser los responsables de dicho cambio.

Proponemos en este relato una escuela más abierta, más plural e inclusiva, dónde todos los agentes educativos tengan cabida y que se forja desde las facultades de Educación, dónde se forma gran parte de la identidad docente de los futuros maestros y maestras.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, escuela taller, grupos interactivos, identidad docente e innovación educativa.

Abstract:

In this manuscript we made a reconstruction of our teaching identity through the retrospective of our past experiences, explaining how these have shaped the type of teachers we want to be. Although we followed different paths, our teaching identity met at the same point, the Faculty of Education. It was then when begin to build our similar identities reflecting together and continuously, training to be future teachers. Through our personal experiences, we relate to this inquisitiveness of the educative system makes us to discover how there´s still a high necessary of a change in the educative system through teaching innovation. We continuously reconsider our formative way, in and out of university, and also our classmates´ formative way, whom haven´t got the same concerns an frequently were inactive before their formation. All of this we attribute to teaching fails of our teachers whom we and they have to find along our lives. For this reason we suggest the necessity a teaching innovation through teaching practice. In this way the educative improvement and change will be real in all classes throughout the country. With that purpose we show here our inquisitiveness about the education system basis, where the future teachers are responsible for this change. In this manuscript we suggest an open, inclusive and diverse school. This school is forged in the Education Faculty, where we form the majority of our teaching identity.

Key words: educational innovation, interactive groups, learning communities, school workshops and teacher identity.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente relato recogemos el proceso de reconstrucción del inicio de nuestra formación docente. Realizamos una retrospectiva de nuestra propia historia de vida, dónde narramos desde nuestras experiencias como alumnas, hasta reflexiones actuales conjuntas acerca de nuestra visión de la educación, nuestra formación y la importancia de la innovación para el desarrollo como docentes.

Aún teniendo trayectorias educativas y profesionales totalmente diferentes, los caminos de las autoras que les escriben, confluyeron en un mismo punto, la Facultad de Educación de Segovia.

Aquí fue donde nos encontramos y fue aquí dónde tomamos conciencia de la similitud de nuestros ideales educativos. Choca que dos personas con trayectorias diferentes lleguen a un mismo punto, lo que nosotras interpretamos como un claro indicio de que el sistema educativo contiene múltiples errores.

Los objetivos que nos planteamos con esta reflexión son: (a) Dar a conocer nuestras inquietudes educativas; (b) Compartir la evolución de nuestra identidad docente, fundada en nuestras experiencias académicas y profesionales, modificadas gracias a la multiplicidad de oportunidades formativas que se nos han brindado; (c) Hacer constar nuestra visión sobre la problemática del sistema educativo español siendo la innovación docente una estrategia eficaz para el cambio.

2. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA Y OBJETO DE ESTUDIO

En la presente narración pretendemos describir cómo se están forjando nuestras identidades docentes. Partiendo de nuestro pasado, en el caso de una de una de nostras académico, y en el caso de la otra profesional como docente de escuela-taller con alumnos en riesgo de exclusión social, vamos a ir reflexionando para explicar cómo hemos llegado a adquirir esta visión transformadora de la educación. Partimos de la base que la identidad de docente puede ser interpretada desde una perspectiva narrativa (Loughran, 2005; Ruohotie-Lyhty, 2013; Søreide, 2006; Watson, 2006)

Por ello, para reflejar la retrospectiva de cómo se ha ido forjando dicha identidad docente, debemos centrarnos en la visión subjetiva de la misma. No contemplamos la narración de un tercero para reconstruir nuestra propia identidad docente, ya que esta es algo personal y solamente podemos conocerla si conocemos al docente como persona . Por tanto, ¿quién mejor que nostras mismas para reflexionar sobre nuestra propia identidad?

Ha sido en nuestros primeros pasos en la Facultad de Educación, dónde hemos comenzado a ser conscientes de la importancia de ser críticos con nuestra propia formación. La identidad que estamos forjando en esta etapa inicial de nuestra formación es la que determinará en gran medida el tipo de docente que seremos el día de mañana (Atkinson, 2004; Ruohotie-Lyhty, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011).

Planteamos por tanto que es fundamental el proceso analítico de nuestras trayectorias, para no caer en la dinámica reproductiva del sistema educativo que tanto nos ha afectado y nos está afectando, basándonos en nuevas interpretaciones teóricas y estrategias educativas, que abogan por la innovación docente.

La metodología que vamos a seguir en el presente artículo, es un claro ejemplo de cómo puede reconstruirse la identidad docente de una manera reflexiva y que da pie a la transformación de la misma. Por ello, metodológicamente nos apoyaremos en la investigación autobiográfica.

A un educador, y en nuestro caso, a unas futuras educadoras, el conjunto de las experiencias personales y el contexto sociocultural en el que estamos inmersas a diario, nos influyen tremendamente en la formación de nuestra propia identidad docente (Nias, 1989; Jurasaite, 2005).

Por ello hemos de buscar en nuestro pasado los hechos que han avivado nuestras inquietudes, por las cuales creemos necesaria la reforma de los fundamentos en los que se sustenta la educación tradicional.

La identidad personal, la educación y la trayectoria profesional están necesariamente vinculadas (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Day et al., 2006; Jurasaite, 2005) por esta razón atribuimos a nuestro pasado nuestra concepción actual de la educación.

El objeto de estudio por tanto serán nuestras respectivas historias de vida con el fin de ir reconstruyendo nuestra propia identidad docente.

La metodología que seguiremos, como hemos apuntado anteriormente será la interpretación de nuestras respectivas historias de vida y reflexiones conjuntas.

Como aclaración, debemos detallar cómo hemos realizado este proceso. Al ser compañeras y conocernos tanto en lo personal como en lo académico, hemos considerado reconstruir las historias de vida, la una de la otra, partiendo de una base subjetiva, la citación de fragmentos de esta, y de una base objetiva, la interpretación de dicha narración. Posteriormente ofrecemos unas reflexiones conjuntas, fruto de la confluencia de nuestras identidades docentes.

3. RESULTADOS: RECONSTRUCIÓN NUESTRA IDENTIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE NUESTRA VIDA

A continuación presentamos la reconstrucción objetiva de nuestras experiencias, profesionales y académicas respectivamente, utilizando fragmentos de nuestra historia de vida como pincelada subjetiva, mostrando así como

hemos comenzado a construir nuestra identidad docente. Posteriormente ofrecemos unas reflexiones conjuntas a partir de la confluencia de nuestros caminos. Es aquí donde nuestras identidades docentes han coincidido y a pesar de haber tenido experiencias vitales completamente distintas se han unido en un mismo punto de interés, la necesidad de cambiar, con nuestras futuras prácticas docentes el sistema educativo, procurando la inclusión, la mejora educativa y la innovación docente.

3.1. Experiencia 1

Aun recuerdo cuando hable por primera vez con mi compañera, una arqueóloga con gran bagaje profesional, que se estaba matriculando en primero de educación primaria con la misma ilusión que muchos de nosotros que acabábamos de terminar nuestros estudios secundarios. Varias dudas me surgieron y que solo el tiempo les ha dado respuesta.

¿Qué le llevar a una persona con una formación profesional tan diferente a la de maestra a matricularse en la Facultad de Educación?, ¿Qué le lleva a partir de cero en su formación?

Nuestra afinidad personal nos hizo congeniar y pronto surgieron largas conversaciones sobre nuestras inquietudes personales y profesionales. Curiosamente creo que jamás hablamos de su función como arqueóloga, sino de su labor como docente en una escuela-taller de arqueología donde la mayoría de sus alumnos, sus chicos como cariñosamente le gusta nombraros, eran personas en riesgo de exclusión social. Conversaciones que en parte nos han llevado a desarrollar esta narración.

Patricia hablaba de ellos con una emoción especial, creo jamás vi a un profesor emocionarse así al hablar de sus alumnos. Pero a su vez me relataba con indignación.

> «*Mis chicos son especiales, precisamente porque el contexto social en el que han tenido que sobrevivir no se lo ha puesto fácil, y de eso jamás un niño es responsable. Creo que es en la escuela, donde debían haber encontrado el mejor referente para así poder formarse con buenos valores éticos, diferentes formas de ver la sociedad y no de forma contraria como ellos mismos evidencian» (historia de vida).*

En nuestra opinión la etapa de educación primaria es especialmente sensible, ya que es un momento donde nuestros niños y niñas están comenzan-

do a adoptar no solo aprendizajes conceptuales, sino también valores sociales, éticos o morales. Por lo tanto, es en esta etapa cuando podemos comenzar a observar en nuestros alumnos y alumnas carencias en su en su forma de adquirir los aprendizajes, en sus comportamientos, en su forma de relacionarse socialmente, etc.

Por todo esto los maestros y maestras de primaria tendrían que adquirir conciencia de la importancia de la diversidad que se presenta en su aula. Este ha de ser el encargado de que la inclusión reine en su clase, para que todos sus niños y niñas aprendan con la igualdad como pilar fundamental. Es de vital importancia, adoptar una actitud de renovación e innovación que nos hace mantenernos en alerta continua ante los cambios y actitudes que presenta nuestro alumnado. Realizar una reflexión periódica sobre las consecuencias que tienen nuestras acciones como docentes sobre nuestros educandos y reflexionar sobre cómo es nuestra función docente y el modo en el que la desarrollamos.

Como anteriormente señalamos, la formación inicial es la base que permite al maestro ir formando su identidad docente de una forma reflexiva y crítica.

> *«Para muchos de sus profesores, mis alumnos eran personas que les alteraban su docencia, gente que no seguía unos cánones estandarizados de estética ni de ética, que no comprendía para que necesitaban esa formación, cuando lo más importante era sobrevivir cada día a base del trapicheo que les permitiese llevar comida a casa, responsabilidad que adquieren a muy corta edad». (HdV)*

Tal y como hemos dicho anteriormente la identidad de los maestros como profesionales no se puede desligar de la personal, esta identidad está marcada por sus experiencias personales y el contexto sociocultural en que trabaja a diario (Nias, 1989; Jurasaite, 2005), pero también se sustentan, tal y como personalmente vivenciamos, en nuestra formación pasada y presente, en nuestra forma de ver el mundo, de pensar y sentir nuestras relaciones sociales, en definitiva nuestros capítulos de vida.

Basándonos en esta formación natural de identidad propia, nos tenemos que plantear la siguiente pregunta ¿qué le lleva a un maestro a no evidenciar estos problemas dentro del aula? Y lo que es más importante, ¿Qué les lleva a evidenciarlos pero óbvialos sin asumirlos como parte de su responsabilidad profesional y personal?

Todos hemos vivido, en niveles tan básicos como lo es la Educación Primaria la expulsión de algún compañero fuera del aula, privándole de un derecho tan fundamental como es 'el derecho a la educación'. Muchos docentes, quizá por acomodamiento dentro de su puesto de trabajo, quizá por seguimiento de los dictados que marca la sociedad y que le marcaron a él como estudiante, reproducen una y otra vez los fundamentos del sistema educativo.

«De estas y otras muchas necesidades a nivel socio-afectivo y emocional que justificaban muchos de sus comportamientos, algunos docentes no eran conscientes o simplemente lo obviaban. Solo veían de ellos la superficie que sus herméticos comportamientos mostraban».

Para evitar esto, los maestros y maestras tenemos que ser los responsables de la transformación social mediante el estudio de nuevas estrategias organizativas dentro de nuestras aulas. Gracias a ello, se podrá construir una escuela más abierta y sensible hacia una inclusión real, una escuela que se adapte a las circunstancias de cada niño y niña y no al contrario.

«Esto les ha conducido a una fulmínate e irresponsable exclusión del sistema educativo. Todo este cumulo de causalidades ha provocado que estas personas se conviertan en fantasmas vagantes dentro de la sociedad de la formación y la comunicación, sin que la vida les haya dado ni una sola posibilidad para el cambio».

Esta situación dramática que ha vivenciado Patricia como docente de jóvenes de 20 años de edad, nos hace ver las carencias que muchos de los maestros y maestras de niveles educativos básicos transfieren a sus alumnos. Estos jóvenes llegaban a su escuela-taller después de haber dado varias vueltas de campana, pasando de mano en mano por las instituciones responsables de su seguridad y protección, siendo excluidos y expulsados a una sociedad donde se sienten descontextualizados, con la simple excusa de que ya son mayores de edad.

Esto es le ha hecho tomar la decisión personal de iniciar otro camino profesional, que aún no pareciendo tener conexión con su mundo laboral anterior, busca formar parte del cambio social siendo una docente de Educación Primaria innovadora, transformadora e inclusiva.

«Esto fue principalmente lo que me llevó a matricularme en la Facultad de Educación. El poder ser responsable de que mis futuros alumnos cuen-

ten con una educación inclusiva y de calidad, evitándoles en la medida de lo posible el dolor que supone la exclusión social y el fracaso académico que mis antiguos alumnos vivieron.» (HdV)

3.2. Experiencia 2

Para entender el punto en el que se encuentra la identidad docente de mi compañera, hemos de conocer cuál fue su pasado académico ya que es ahí donde reside la verdadera razón por la que eligió encaminar su vida hacia la educación.

*«Una serie de reiterados fracasos académicos me empujaron a reflexionar sobre la educación y me hicieron tomar conciencia de que el sistema educativo necesitaba una gran mejora». (*Historia de vida*).*

La incomprensión de muchos de sus profesores provocó que la futura maestra reflexionara sobre la viabilidad del sistema educativo. Rechazaba los métodos memorísticos tradicionales y estaba convencida de que la base del sistema no servía, apoyándose en la evidencia de los centenares de alumnos con fracaso escolar en nuestro país.

Por tanto, desde el inicio de su formación, Noelia comenzó a formar su identidad docente, teniendo muy claro el tipo de maestra que no quería ser. Poco a poco y a medida que comenzaba a formarse, empezó a definir los ideales educativos que más encajaban con las reflexiones que había realizado durante su etapa formativa anterior.

«Fue en la primera clase de la carrera dónde comencé a encontrar las claves del cambio educativo. Una asignatura basada en la legislación educativa y un docente cuya metodología era tremendamente innovadora, me hicieron ver cómo se puede aprender de forma muy distinta a como había aprendido hasta el momento». (HdV)

La futura maestra comienza así a forjar su identidad docente, rechazando ya definitivamente las metodologías tradicionales y lanzándose hacia la innovación educativa.

En su historia de vida narra cómo esta asignatura marca un antes y un después en su concepción sobre la educación, no solo por la metodología que el profesor seguía, la del aprendizaje dialógico, sino por el conjunto de conocimientos adquiridos en ella.

Un sinfín de metodologías innovadoras, formas de organización del aula y experiencias educativas transformadoras e inclusivas, formaron la base de la identidad docente de esta educadora.

> *«Enseguida tomé conciencia de lo importante que eran esos aprendizajes para mi futura profesión y para mis futuros alumnos. Si mis profesores hubieran seguido las metodologías que yo estaba aprendiendo o sí simplemente se hubieran parado a pensar porque su práctica docente no era del todo efectiva, muchos de mis compañeros que se dieron por vencidos y dejaron el sistema educativo seguramente podrían estar en la universidad al igual que yo».* (HdV)

Continuando con su trayectoria académica, esta futura docente no desaprovecha ninguna oportunidad para seguir aprendiendo, mejorando su formación y alimentando sus inquietudes educativas.

> *«Todos tenemos ciertos 'modelos a seguir', pues bien, lo que nos estaba mostrando nuestro profesor a través del currículum oculto era la clase de docentes que debíamos ser, ofreciéndonos múltiples e innovadoras oportunidades para seguir aprendiendo. Sin duda la que más ha marcado mi concepción sobre la educación fue visitar una Comunidad de Aprendizaje. Es en ese momento dónde verdaderamente tomé conciencia de que una educación de calidad es posible.»* (HdV)

Las Comunidades de Aprendizaje son un claro ejemplo de educación inclusiva y transformadora. No solamente a nivel formativo sino también a nivel social. La futura maestra después de esta experiencia reflexiona sobre cómo hubiera sido su futuro académico y personal de no haber contado con una estabilidad familiar. Gracias a la Comunidad de Aprendizaje que visitó, un montón de familias desestructuradas y con problemas de integración social habían conseguido que sus hijos e hijas continuaran estudiando y formándose con éxito. De no haber sido así hubieran abandonado el sistema educativo. Todo ello fue gracias a que con esta forma de organización escolar se les había dado voz. Todo un ejemplo de cómo los tres pilares fundamentales de la educación se habían coordinado con éxito. En las Comunidades familias, alumnos, docentes y cualquier agente de la comunidad educativa tiene cabida no solamente a nivel consultivo sino también a nivel decisivo y educativo.

Gracias a esta experiencia en una Comunidad de Aprendizaje, la futura maestra sigue perfilando su identidad docente y convenciéndose cada vez

más de la necesaria transformación de la educación con la innovación como pilar fundamental. No conforme con eso, sigue interesándose por diversas iniciativas formativas que se proponen desde la universidad. La compañera narra cómo en unas Jornadas sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil, dónde se exponían diversas experiencias educativas innovadoras, el profesor que tanto había marcado su identidad como maestra, le ofrece participar en un Proyecto de Innovación Docente que en ese momento llevaba a cabo.

> *«Después de dos días de escuchar ponencias y aprender muchísimo sobre educación inclusiva, mi profesor de Organización y Planificación Escolar, participante y organizador de las jornadas me invitó a acudir a la siguiente reunión del proyecto. En ese momento no era consciente de la gran oportunidad de aprendizaje que se me estaba brindado.»* (HdV)

Fue a partir de ese momento, donde mi compañera comenzó junto conmigo, que ya participaba desde hacía dos meses en ese Proyecto de Innovación Docente, esta andadura. Juntas reflexionamos cada día sobre nuestras identidades docentes siendo conscientes de que cada momento en la universidad, en la participación de otras iniciativas educativas e incluso en la convivencia con nuestros compañeros estudiantes de Educación Primaria, nos está marcando nuestra propia identidad.

3.3. Experiencia común y reflexiones compartidas.

Como futuras maestras y siendo tan solo alumnas del primer cuso de Educación Primaria, al principio nos cuestionábamos nuestra función dentro del Proyecto de Innovación Docente. Dicho proyecto estaba llevando a la práctica en diversos centros una forma de organización del aula inclusiva, innovadora y sobre todo tremendamente eficaz, los Grupos Interactivos.

Enseguida tomaron conciencia de que dentro de un Proyecto de Innovación Docente de temática inclusiva debían estar representados todos los agentes educativos, desde maestros y maestras en activo, académicos investigadores y docentes de universidad, hasta estudiantes de máster o grado.

Como bien aportamos en nuestras reflexiones conjuntas.

> *«Sabíamos que estábamos ahí para aprender y para aportar como voluntarias en los Grupos Interactivos todo lo que buenamente pudiéramos.*

Pero además con el tiempo y la reflexión nos dimos cuenta que en cada sesión del Proyecto, en cada visita a las clases de los docentes que participaban en él, estábamos formando gran parte de nuestra identidad docente.» (Reflexiones conjuntas)

Además, no conformes con todos esos aprendizajes y experiencias educativas inclusivas, estas futuras docentes estábamos forjando nuestra identidad acudiendo a congresos internacionales, la gran mayoría de ellos basados en innovación educativa, con el fin de obtener una formación complementaria que nos permitiera ser aún más críticas con nuestro proceso formativo.

«Somos conscientes de que con la formación que vamos a recibir en la universidad no va a ser suficiente para ser unas buenas maestras. Tenemos que aprovechar todas las oportunidades que se nos ofrezcan para aprender y tener suficiente base formativa como para elegir el camino docente que queremos seguir». (Reflexiones conjuntas)

Recapitulando y reflexionando sobre lo que ha sido nuestra formación hasta el momento, como futuras maestras damos muchísima importancia a la inquietud que deben tener todos los educadores en activo y los que van a serlo, acerca de su práctica docente.

«Siendo conscientes de que aun nos queda muchísimo por aprender, podemos decir, que el cambio que la educación necesita es la educación inclusiva en forma de iniciativas tan increíbles, innovadoras y transgresoras como las que recogemos en este relato. Comunidades de Aprendizaje, Grupos interactivos o Proyectos de Innovación Docente como en el que hemos participado son de fundamental conocimiento para futuros maestros como unas servidoras.» (Reflexiones conjuntas)

Como futuras maestras mostramos con inquietud como nuestro caso pertenece a una minoría de alumnos de Magisterio. La mayoría de nuestros compañeros no tienen las inquietudes que nosotras tenemos y permanecen pasivos ante su formación universitaria. Lo cual interpretamos como un signo de la reproducción del sistema educativo actual que forma personas poco críticas y que siguen los dictados del docente académico, preocupados más por la calificación final que por los aprendizajes obtenidos.

«*En nuestro paso por la universidad, después de varias asignaturas y otros tantos docentes podemos decir, que los que realmente dejan huella con lo*

que enseñan son los que escuchan a los estudiantes, los que siguen metodologías como las anteriormente descritas y que adaptan la educación a los tiempos que corren innovando e incluyendo los últimos avances de las investigaciones mundiales más importantes en sus temarios. Este tipo de docentes se pueden contar con los dedos de una mano». (Reflexiones conjuntas)

Con lo anterior, planteamos que aún moviéndonos en el ámbito universitario aún encontramos docentes que siguen metodologías tradicionales que obligan a la memorización de largos temarios y que dejan pocos aprendizajes en el ideario de sus alumnos.

«Aunque esta clase de académicos debería replantearse su práctica educativa, debemos ser nosotros, los futuros maestros y maestras, los que elijamos el tipo de docentes que queremos ser.» (Reflexiones conjuntas)

Por tanto nos planteamos dos claras opciones: (a) Elegir permanecer anclados en el modelo educativo vigente, el cual tiene un alto índice de fracaso escolar fruto de la estandarización; (b) lanzarnos hacia la innovación educativa dónde todo el mundo es válido aún teniendo capacidades distintas, las cuales pueden potenciarse mediante diversas metodologías.

Por ello, nos reafirmamos planteando que el cambio educativo debe comenzar desde la universidad, desde el primer curso y formándonos ampliamente en lo que a la práctica docente se refiere. En nuestra opinión debería ser de obligado cumplimiento tanto estudiar como participar en iniciativas como las narradas en este relato.

Estas futuras maestras que les escriben han comenzado a construir, de esta peculiar manera su identidad docente, con la inquietud, la mejora y la reflexión siempre presentes.

4. CONCLUSIONES

Como conclusiones fundamentales de esta narración queremos plantear, como estudiantes comprometidas con el cambio y la mejora educativa, que lo más necesario es, en primer lugar, académicos competentes y comprometidos en la formación inicial del profesorado, en segundo lugar futuros maestros y maestras comprometidos con su propia formación y críticos en cuanto a la construcción de su identidad docente y en tercer lugar innovar para mejorar, siempre con la educación inclusiva como pilar fundamental.

De esta manera conseguiremos transformar la educación para enmendar muchos de los errores de los que hemos sido testigos a lo largo de nuestras experiencias personales.

Planteamos que para esta mejora es fundamental un sistema educativo abierto, que coordine las tres partes de la educación: (a) la educación formal, la de la escuela, la que depende de la buena práctica de los maestros y maestras que como unas servidoras deben formarse crítica y reflexivamente, con una identidad docente férrea resultado de su formación y procurando siempre la innovación; (b) la educación no formal, la que tiene lugar dentro de los contextos familiares y de la que debemos ser conscientes en todo momento cuando seamos docentes, ya que muchos de nuestros futuros alumnos, por diversos motivos carecerán de estabilidad en este plano; (c) la educación informal, encarnada en este relato en la experiencia laboral de una de nosotras como educadora en una escuela-taller, impartiendo esperanza a alumnos que no han tenido éxito en los otros dos ámbitos y cuya acción docente desde un criterio tan pedagógico como es el cariño, dio fuerzas a tantas personas para salir adelante.

Por ello planteamos que lo afectivo es efectivo, que detrás de la educación hay personas, nuestros alumnos y que con vocación y ganas de transformación podremos conseguir potenciar todas sus cualidades, aunque no entren en los estándares que el sistema tradicional nos dicta, dónde los títulos y la formación prevalen ante la personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. British Educational Research Journal, 30(3), 379-394.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers´ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education, 16(7), 749-764.

Day, C.; Kington, A.; Stobart, G.; & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. British Educational Research Journal, 32(4), 601–616.

Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In I. Goodson (Ed.), Historias de vida del profesorado (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.

Jurasaite, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. Trames, 9(59/54), 2, 159–176.

Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. Studying Teacher Education, 1(1), 5-16.

Nias, J. (1989). Primary teachers talking: A study of teaching as work. London: Routledge.

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. Teaching and Teacher Education, 30(0), 120-129.

Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. Teachers and Teaching: Theory and practice, 12(5), 527-547.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers´ professional identities through metaphor. Teaching and Teacher Education, 27(4), 762-769.

Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. Teachers and Teaching: Theory and practice, 12(5), 509-526.

BLOQUE 7:
PROPUESTAS Y REALIDADES PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Autonomía percibida por el alumno en el aula universitaria

Autonomy perceived by the student in the university classroom

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos, dhortiguela@ubu.es
Ángel Pérez Pueyo
Universidad de León, angel.perez.pueyo@unileon.es
José Juan Barba Martín
Universidad de Valladolid, jjbarba@pdg.uva.es

Resumen:

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Universidad de Burgos a lo largo del curso escolar 2013-2014 en las asignaturas de 2º curso del Grado en Primaria, Educación Física y su didáctica (63 alumnos), y Desarrollo Psicomotor (57 alumnos), perteneciente a 4º curso de la titulación de Grado en Infantil. Mediante un pretest-postest se analiza la percepción que tiene el alumnado sobre la autonomía desarrollada en las clases, utilizando para ello la Escala de Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES). Con el grupo de Primaria se han llevado a cabo seminarios de seguimiento con el docente una vez a la semana, mientras que con el grupo de infantil no. Se observa cómo en el pretest no existen diferencias significativas en los factores de estudio en ninguno de los grupos. Sin embargo, cuando el curso ha finalizado, hay diferencias significativas en el factor 2 (referente confianza en la práctica autónoma del alumno) entre los grupos, alcanzándose valores más elevados en el de EF y didáctica. Del mismo modo, en este grupo existen diferencias significativas en el nivel de autonomía percibido entre los alumnos que no han tenido nunca experiencias en evaluación formativa y aquellos que sí que la han vivenciado más de dos veces. Por el contrario, en el grupo de Desarrollo Psicomotor se observan diferencias significativas en función de la actividad física realizada fuera del aula, en concreto entre los rangos de «nada» y «más de tres veces a la semana».

Palabras clave: actividad física, asesoramiento, autonomía, percepción del alumno, retroalimentación.

Abstract:

This research was conducted at the University of Burgos during the 2013-2014 school year in the subjects of 2nd year Physical Education and Teaching (63 students) and Psychomotor Development (57 students), belonging to the 4th year. We have used a pretest-posttest, analyzing the perception of students on autonomy developed in class through the Scale of Perceived Autonomy Support in Exercise Contexts (PASSES). With the Physical Education group have carried out follow-up seminars with teacher once a week, while the group of Psychomotor Development this seminar has not been carried out. It shows how in the pretest there isn't significant differences in the study factors in either group. However, when the course is finished, there are significant differences in factor 2 (confidence in the autonomous practice of student) between the groups, reaching higher values in the PE and Teaching. Similarly, in this group there are significant differences in the level of perceived autonomy among students who have never had experience in formative assessment and those who do that have experienced more than twice. By contrast, in the Psychomotor Development group there are significant differences in terms of physical activity outside the classroom, particularly among the ranks of «nothing» and «more than three times a week» are observed.

Key words: physical activity, counseling, autonomy, perception of student feedback.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales aspectos por los que debe de caracterizarse un alumno universitario al finalizar su titulación es por la autonomía adquirida en la realización de tareas y en la regulación de su aprendizaje (Álvarez & González, 2010). Por lo tanto, y si queremos potenciar este enfoque, es necesario que el docente reflexione acerca de la metodología que utiliza en el aula. Para ello, es preciso otorgar un rol activo al aprendizaje al alumno, siendo él quien gestione su propio proceso de enseñanza y regule el grado de implicación y responsabilidad en las tareas que quiere alcanzar (Endedijk, Vermunt, Verloop & Brekelmans, 2012).

En este sentido, uno de los parámetros que inciden directamente en este paradigma inclusivo es el tipo y grado de comunicación que ha de establecerse entre el docente y alumno, así como los procedimientos e instrumentos que sistematizan su puesta en práctica (Meng-Jung, 2009)**.** Así, determinadas experiencias (Meneses, Mori, Diz & Blanco, 2008) reflejan cómo la delimitación de procesos educativos en los que exista un seguimiento y asesoramiento por parte del docente favorecen tanto la comprensión del alumno en las tareas que se le demandan como la seguridad en la manera en la que será evaluado.

Por lo tanto, establecer metodologías abiertas y participativas conlleva beneficios reconocidos, pero también algunas posibles problemáticas que son necesarias controlar: exceso de carga de trabajo, dependencia excesiva del alumno… (Lee & Fortune, 2013). Para ello, y con el fin de reflexionar sobre lo que se hace y poder actuar en consecuencia, es necesario atender y registrar las percepciones que manifiesta el alumno antes, durante y al finalizar el proceso. De este modo obtendremos de primera mano información relevante que nos conducirá a la mejora de la calidad educativa (Ballesta, Izquierdo & Romero, 2011). Este tipo de valoraciones, más que como un mero protocolo de recolección de datos, debe vincularse al análisis de los aspectos más relevantes apreciados por el alumno en la materia, comprobando de qué manera lo aprendido puede transferirse fuera del aula (Kaminski, Foley & Kaiser, 2013).

Por lo tanto, y atendiendo al eje de estudio de la presente investigación, si pretendemos que el alumnado se implique verdaderamente en aquello que hace es fundamental que el rol que se tenga con el docente sea bidireccional, existiendo una retroalimentación que garantice el aprendizaje y la mejora a lo largo del proceso (Guasch, Espasa, Alvarez & Kirschner, 2013). Este feedback puede realizarse tanto de manera presencial como virtual, pero lo importante es que se delimiten y consensuen los criterios de las tareas de manera clara desde el inicio, permitiendo que el alumno se autoevalúe, coevalúe al resto de compañeros y pueda participar de manera activa en todo aquello que se plantea y se pone en práctica (Trueba, 2010). Solamente si el alumno se siente motivado e involucrado hacia lo que hace podrá adquirir autonomía (Rowell & Hong, 2013), más cuando en este caso el alumnado participante será docente en un futuro próximo.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, en esta investigación se analiza la percepción que tienen los alumnos de 2º y 4º de las titulaciones de grado de maestro en educación primaria e infantil acerca de la autonomía desarrollada en las asignaturas, comprobando si el hecho de realizar seminarios de seguimiento semanales participativos influye en la adquisición de una mayor autonomía en contextos de ejercicio, habiéndose trabajado en las asignaturas aspectos vinculados a la actividad física en cada una de las etapas.

2. OBJETIVOS

– Comparar la percepción que tienen los alumnos de las asignaturas de EF y su didáctica y Desarrollo Psicomotor sobre la autonomía en contextos de ejercicio antes y después de haberse desarrollado el curso.

– Analizar el nivel de autonomía percibido por el alumno al finalizar el curso y ver su relación con la edad, el número de veces que han participado en evaluación formativa y el grado de realización de actividad física fuera del aula.

3. METODOLOGIA

3.1. Participantes

En esta investigación participan un total de 120 alumnos (63 pertenecientes a la asignatura de EF y su didáctica y 57 a la de Desarrollo Psicomotor). Las 2 asignaturas han sido desarrolladas a lo largo del curso escolar 2013-2104 por diferentes profesores. La asignatura de EF y su didáctica forma parte del 2º curso del Grado de Educación Primaria, mientras que la de Desarrollo Psicomotor se integra en el 4º curso del Grado de Infantil (tabla 1). En ambas se ha trabajado en torno al movimiento en sus diferentes manifestaciones, entendiéndolo como un aspecto fundamental para el desarrollo del niño.

Tabla 1. Participantes del estudio

CASO	ASIGNATURA	GRADO	CURSO	ALUMNOS
1	Educación Física y su Didáctica	Primaria	2º	63
2	Desarrollo Psicomotor	Infantil	4º	57
			TOTAL	120

3.2. Instrumento

Se ha utilizado la Escala de Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES) realizada por Hagger et al. (2007). Esta escala, que tiene una fiabilidad según el alfa de Cronbach de .83, valora la relación existente entre el profesor y el alumno de cara a la realización de actividad física y a la autonomía adquirida. Tiene un total de 12 ítems valorados a partir de una escala Likert en la que el 1 es «totalmente en desacuerdo» y el 7 es

«totalmente de acuerdo». Del análisis factorial realizado derivan dos factores de estudio:

1. Asesoramiento en la práctica motriz (5 ítems): se abordan aspectos relacionados con el guiado que establece el profesor a lo largo del proceso sobre el diseño de tareas vinculadas al ámbito motriz.
2. Confianza en la práctica autónoma del alumno (7 ítems): se incluyen ítems vinculados a la manera en la que el alumno establece sus propias pautas de regulación y organización de su trabajo.

3.3. Diseño y procedimiento

En cada una de las asignaturas, antes y después del curso, los alumnos cumplimentaron el cuestionario de manera anónima, garantizando en todo momento la confidencialidad. A lo largo del proceso se realizaron actividades vinculadas a la vivencia de actividades corporales, teniendo las dos asignaturas un elevado carácter práctico. Este bagaje se utilizó posteriormente para que los alumnos, divididos en grupos, diseñaran para sus compañeros actividades en la línea de lo aprendido, valorando especialmente cómo ese trabajo podría aplicarse al contexto de infantil o de primaria.

En la asignatura de Primaria se implantó como procedimiento de trabajo el seminario de seguimiento entre profesor y alumno una vez a la semana, mientras que en la asignatura de infantil este tipo de trabajo no existió. Este seminario consistía en que a lo largo de una sesión en el aula, el profesor, además de atender a las demandas del alumnado, asesoraba el trabajo que cada uno de los grupos estaba llevando a cabo. Para ello, se revisaba conjuntamente el diario grupal de trabajo realizado hasta el momento y se planteaban nuevos plazos en las tareas.

3.4. Análisis empleado

Se realiza un análisis cuantitativo, en el que por un lado se obtienen datos descriptivos relativos a frecuencias para los factores en cada uno de los grupos y por otro inferencial, a través de ANOVAS. En este último análisis se analiza el nivel de autonomía percibido por el alumno en función de otras variables independientes como la edad, el número de experiencias que hayan tenido en evaluación formativa y el nivel de práctica de actividad física que realizan fuera del aula.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo. Pretest

A partir de los dos factores extraídos en el estudio se refleja en la tabla 2 sus medias, DT y varianzas de cada uno de los grupos participantes antes de llevarse a cabo las asignaturas. Es preciso destacar que esta percepción previa del alumno se fundamenta, probablemente, en la EF escolar, ya que tanto en el grado de Primaria como en el de Infantil las únicas asignaturas relacionadas con la actividad física son las presentadas en esta investigación.

Tabla 2. Medias de factores en el pretest

	N	Media	Des. Tip	Vari
Grupo A. EF y su didáctica				
Factor 1	63	5,34	.631	.398
Factor 2	63	5,78	.598	.357
Grupo B. Desarrollo Psicomotor				
Factor 1	57	4,56	1.241	1.540
Factor 2	57	5,13	.952	.906

La percepción previa del alumnado en el grupo de EF y su didáctica es más elevada tanto en los factores 1 (5,34) como en el 2 (5,78), obteniendo unas desviaciones típicas más bajas que en el grupo de Desarrollo Psicomotor.

4.2. Análisis descriptivo. Postest

Tal y como se observa en la tabla 3, las percepciones del alumnado una vez que el curso ha finalizado varían significativamente, obteniéndose valores más elevados en los factores y grupos.

Tabla 3. Media de factores en el postest
(*diferencias significativas a nivel .05)

	N	Media	Des. Tip	Vari
Grupo A. EF y su didáctica				
Factor 1	63	6,12	.542	.293
Factor 2	63	6,75*	.762	.580
Grupo B. Desarrollo Psicomotor				
Factor 1	57	5,36	.454	.206
Factor 2	57	5,49	.322	.103

Los valores siguen siendo más elevados en el grupo de EF y su didáctica, alcanzando el factor 2 la media más alta (6,75). En el grupo de Desarrollo Psicomotor los dos factores experimentan un ligero incremento respecto al pretest, no llegando a la media de 6 en ninguno de los casos. Además, se observan diferencias significativas en los grupos en el factor 2, (relacionado con la confianza en la práctica autónoma del alumno) correspondiendo los valores más elevados al grupo de EF y su didáctica (que vivenció los seminarios de seguimiento).

4.3. Análisis inferencial. ANOVAS

A partir de la ponderación de cada uno de los ítems del cuestionario relacionados con la autonomía percibida por el alumno, se ha creado la variable dependiente de escala denominada «nivel de autonomía percibida». Se quiere comprobar en este análisis las diferencias significativas existentes en cada uno de los grupos a partir de las variables independientes de edad, experiencia en evaluación formativa y práctica de actividad física. La edad ha sido categorizada de la siguiente manera; 1-«menos de 20», 2– «entre 21 y 23», «más de 23». Respecto a la experiencia en evaluación formativa; 1-»ninguna vez», 2-«entre una y dos veces», 3– «más de dos veces». Por último, la variable de práctica de actividad física se ha categorizado en; 1– «nunca», 2– «entre una y tres veces a la semana», 3– «más de tres veces a la semana».

Se ha realizado un anális *posthoc,* con el fin de saber en qué grupos se han encontrado esas diferencias (tabla 4)

Tabla 4. Anova Bonferroni para cada una de las variables independientes analizadas en el postest.

*p< .05 entre «ninguna vez» (media 4,32) y «más de 2» (media 6,12).
**p< .05 entre «nada» (media 4,56) y «más de tres veces semana» (media 6,02)

NIVEL DE AUTONOMÍA PERCIBIDA	*F*	*gl*	*p*
Grupo A. EF y su didáctica			
Edad	115.31	2	.134
Experiencia en evaluación formativa	93.15	1	**.023***
Práctica de actividad física fuera del aula	87.81	2	.345
Grupo B. Desarrollo Psicomotor			
Edad	112.35	1	.213
Experiencia en evaluación formativa	86.34	2	.334
Práctica de actividad física fuera del aula	97.43	2	**.041****

En el grupo de EF y su Didáctica existen diferencias significativas respecto a la autonomía percibida en función de la experiencia que tenga el alumno en evaluación formativa, en concreto entre los grupos que no han tenido ninguna experiencia y aquellos que si han tenido más de dos, alcanzando estos los valores más altos. Sin embargo, en la asignatura de Desarrollo Psicomotor las diferencias se encuentran en función de la práctica de actividad física que los alumnos realicen fuera del aula, en concreto entre aquellos que no realizan y los que lo hacen más de tres veces por semana. Estos últimos alumnos son los que más nivel de autonomía han percibido. El factor edad no influye en la autonomía percibida.

5. DISCUSIÓN

Se ha observado en la presente investigación cómo la percepción del alumno sobre la autonomía desarrollada en el aula en relación a la práctica motriz varía sustancialmente antes y después de haber cursado las asignaturas. Estas variaciones también acontecen entre los grupos, siendo los alumnos de la asignatura de EF y su Didáctica (que han experimentado el procedimiento del seminario de seguimiento) los que presentan valores más elevados. Además, en este grupo se observan diferencias entre los alumnos que hayan participado más o menos veces en procesos de evaluación formativa, mientras que el de desarrollo psicomotor las diferencias radican en el nivel de práctica de actividad física fuera del aula.

En el pretest realizado antes del curso la percepción del alumno sobre el nivel de autonomía en la práctica motriz fue bastante más bajo que en el postest. Además, el grupo de EF y su didáctica presentó unos valores más elevados en cada uno de los dos factores. Datos como estos demuestran que la percepción que tenga el alumnado hacia la práctica de actividad física, y como consecuencia, su experiencia en la EF escolar, se convierten en factores influyentes a la hora de decidir la titulación universitaria que se va a cursar en años posteriores (Cardinal, Yan & Cardinal 2013). De aquí deriva la responsabilidad que tiene el docente, ya desde la educación obligatoria, en la motivación e implicación del alumnado sobre diferentes ámbitos, lo que demuestra la importancia que tiene analizar su percepción (Ballesta, Izquierdo & Romero, 2011). Además, en lo que concierne a la autonomía, ésta podrá ser utilizada por el alumno en diferentes ámbitos, adquiriendo pautas de trabajo que le permitirán ser más eficiente en aquello que se le demande.

Una vez que el curso ha finalizado los valores de cada uno de los grupos en los dos factores son más elevados. El grupo de EF y su didáctica, que es el que ha vivenciado el seminario de seguimiento con el profesor, es el que alcanza unas medias más elevadas, sobre todo en el factor 2 relacionado con la confianza generada hacia la práctica autónoma. Este hecho demuestra la importancia que ha tenido haber desarrollado con los alumnos este seminario formativo semanal, con el fin de revisar el trabajo realizado, asesorar sobre las dudas en el diseño de su práctica y delimitar los aspectos clave en el planteamiento de su sesión práctica. Experiencias en este sentido como la de Graça, Calheiros & Barata (2013) reflejan cómo la implementación de mecanismos en el aula que favorezcan el guiado y la consulta de dudas entre profesor y alumno permiten generar posteriormente una mayor autonomía en las tareas. Por el contrario, el grupo de la asignatura de Desarrollo Psicomotor, a pesar de haber incrementado la media en sus percepciones en cada uno de los factores, presenta unos niveles más bajos que el grupo de didáctica. Se observa por lo tanto que el desarrollo de las asignaturas ha servido en ambos grupos para aumentar su autonomía, siendo efectiva la implantación del seminario de seguimiento. Las diferencias significativas entre los grupos se han alcanzado en el factor 2, lo que corrobora las ideas mostradas con anterioridad. En esta línea Juergensmeyer (2011) establece la necesidad de la implantación de metodologías en el aula que permitan saber lo que el alumno es capaz de hacer así como los recursos que utiliza para desenvolverse de manera eficiente.

Por otro lado, las diferencias significativas dentro del grupo de EF y su didáctica se encuentran en las veces que el alumno haya experimentado pro-

cesos de evaluación formativa, siendo lo que lo han hecho más de tres veces los que alcanzan valores mayores. Diversas experiencias sobre evaluación formativa (López-Pastor, Castejón & Pérez-Pueyo, 2012) demuestran cómo el alumno tras haber participado en estos sistemas reconoce que su implicación en el trabajo es más elevado, adquiriendo como consecuencia un mayor aprendizaje. En el grupo de Desarrollo Psicomotor las diferencias se encuentran en el nivel de práctica de actividad física realizada, siendo los que más realizan los que obtienen mayores niveles de autonomía. Meriläinen & Kuittinen (2014) plantean la linealidad que debe existir entre lo que se le exige al alumno en el aula y sus motivaciones y perspectivas fuera de la misma. En este sentido, se observa en el estudio cómo aquellos alumnos que menor autonomía presentaban hacia la práctica motriz peor resultado obtuvieron en el desarrollo y puesta en práctica de su sesión.

6. CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo del estudio, se ha reflejado cómo en el pretest la percepción del alumnado que ha vivenciado los seminarios de seguimiento semanales (asignatura de EF y su didáctica) es más elevada que aquellos que han cursado Desarrollo Psicomotor. Al finalizar el curso escolar la media de los factores aumenta en ambos grupos, existiendo diferencias significativas en el factor 2, referente a la confianza en la práctica autónoma del alumno.

Respecto al segundo objetivo, y atendiendo al nivel de autonomía percibido por el alumno en contextos de ejercicio, en el grupo de EF y su didáctica se obtienen diferencias significativas en relación al número de veces que el alumno haya participado en evaluación formativa, en concreto entre los que no lo han hecho nunca y aquellos que los han vivenciado más de dos veces, alcanzándose en este último rango los valores más elevados. Sin embargo, en el grupo de Desarrollo Psicomotor las diferencias se encuentran en función del número de veces que se realice práctica de actividad física a la semana, siendo los alumnos que hacen actividad más de tres veces por semana los que obtienen valores más elevados.

Por lo tanto, se ha demostrado cómo la implantación del seminario de seguimiento en la asignatura de EF y su didáctica ha servido para que el alumno adquiera una mayor autonomía en el trabajo demandado, en concreto, el diseño y puesta en práctica de una sesión de actividad física. Consideramos que esta investigación puede ser de especial interés para aquellos docentes intere-

sados en la implementación de metodologías abiertas y participativas en el aula, con el principal fin de generar autonomía en sus alumnos.

Esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar se utilizan dos asignaturas de diferentes titulaciones, por lo que sería interesante comprobar en qué medida los alumnos de una misma asignatura difieren en sus percepciones por la utilización de diferentes instrumentos. Por otro lado, sería de gran utilidad incorporar una parte cualitativa al estudio, analizando con mayor profundidad las valoraciones que hace el alumnado a lo largo del proceso.

REFERENCIAS

Álvarez, P.R., & González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas, 16,* 237-256.

Ballesta, F.J., Izquierdo, T., & Romero, E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 29*(2), 353-368.

Cardinal, B., Yan, Z., & Cardinal, M. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(3), 49-53.

Endedijk, M., Vermunt, J., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The Nature of Student Teachers' Regulation of Learning in Teacher Education. *British Journal of Educational Psychology, 82*(3), 469-491.

Graça, J., Calheiros, M., & Barata, M.C. (2013). Authority in the Classroom: Adolescent Autonomy, Autonomy Support, and Teachers' Legitimacy. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 1065-1076.

Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I., & Kirschner, P. (2013). Effects of Feedback on Collaborative Writing in an Online Learning Environment. *Distance Education, 34*(3), 324-338.

Hagger, M. et al. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. Psychology of Sport and Exercise, 8, 632–653.

Kaminski, K., Foley, J., & Kaiser, L. (2013). Applying Transfer in Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 137,* 83-89.

Juergensmeyer, E. (2011). Sharing Control: Developing Research Literacy through Community-Based Action Research. *Community Literacy Journal, 5*(2), 153-167.

Lee, M., & Fortune, A. (2013). Do We Need More «Doing» Activities or «Thinking» Activities in the Field Practicum? *Journal of Social Work Education, 49*(4), 646-620.

López-Pastor, V.M., Castejón, J. & Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(2), 177-201. doi: 10.4471/remie.2012.09.

Meneses, A., Mori, P., Diz, J., & Blanco, J.M. (2008). Atención personalizada a los alumnos a través del campus virtual. *Metas de Enfermería, 11*(5), 52-55.

Meriläinen, M., & Kuittinen, M. (2014). The Relation between Finnish University Students' Perceived Level of Study-Related Burnout, Perceptions of the Teaching-Learning Environment and Perceived Achievement Motivation. *Pastoral Care in Education, 32*(3), 186-196.

Meng-Jung, T. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive Perspectives. *Educational Technology & Society, 12*(1), 34-48.

Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling, 16*(3), 158-171.

Trueba, S., (2010). Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior. *Ser Corporal, 4,* 18-25.

Los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en Andalucía. Estudio en tres centros de Enseñanza Secundaria

Results of the diagnostic evaluation tests in Andalusia. A study in three high schools

Carmen Gallego Domínguez[39]
Universidad de Sevilla, cgallego@us.es
Paulino Murillo Estepa
Universidad de Sevilla, paulino@us.es

Resumen:

En este artículo analizamos el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de tres centros de Educación Secundaria andaluces, participantes en el proyecto de investigación con referencia EDU2009-11329, cuyo objetivo fundamental consistía en intentar conocer la realidad de los centros en cuanto a los procesos que viven, como consecuencia de las respuestas que se les requiere, a raíz de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de diagnóstico. Nuestro interés consiste, por lo tanto, en indagar cómo se valora el proceso de evaluación de diagnóstico en estos centros, así como conocer si los mismos inciden de forma directa tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo de los centros. Utilizando una metodología de tipo cualitativo, describimos, analizamos e intentamos comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas por los centros, si son consecuencia o no de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico, así como si llegan a tener incidencia en los aprendizajes del alumnado y en la dinámica social del centro.

Palabras clave: cambio educativo, enseñanza y aprendizaje, evaluación de diagnóstico, innovación, mejora escolar.

---

[39] Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Abstract:

In this article we analyze the impact of diagnostic evaluation results on the performances of three Andalusian high schools that participate to the research project with reference EDU2009-11329. The aim of the project was to try to understand the actions of these centers as a result of the required responses that follow the outcome of the diagnostic evaluation tests. Our aims are, to research how the process of diagnostic evaluation is valued by these centers as well as to understand if it influences directly both on the teaching and learning processes and the development of the centers themselves. We use a qualitative research method to describe, analyze and understand which actions and propositions of improvements are undertaken by these schools, to perceive if these actions are consequences of the results of the diagnostic evaluation tests and to find out if they affect student learning processes and social dynamics in these schools.

Key words: diagnostic evaluation, educational change, innovation, school improvement, teaching and learning.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En el Título I de la Constitución Española de 1978, dedicado a los derechos y deberes fundamentales, en su artículo 27, se detallan los aspectos relativos al derecho de la educación. Hoy día este derecho debe entenderse como una educación de calidad, para todos, independientemente del nivel social, cultural o económico. Es por ello que la evaluación de los sistemas educativos cobra una mayor importancia en el sentido de que permita el diseño de estrategias e instrumentos evaluativos que propicien mejoras en las condiciones organizativas, en las metodologías didácticas, en la equidad y calidad, así como en el rendimiento global e integral del alumnado. Tenemos una serie de referencias legislativas que apoyan este propósito, tanto a nivel nacional como autonómico. Con respecto a este último, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su artículo 155, establece que la evaluación general del sistema educativo andaluz será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, agencia administrativa de la Junta de Andalucía. Así mismo, en el Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, se aprueban los estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, enumerándose sus fines, objetivos, funciones y potestades administrativas.

Entre sus funciones se encuentra la de realizar las pruebas de evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado y el

análisis de los resultados globales que se desprenden de las mismas. Uno de los fines de estas pruebas es que los centros de Educación Primaria y Secundaria utilicen los resultados de las evaluaciones para planificar y gestionar programaciones, decisiones, y acciones de mejora y/o refuerzo para cursos venideros. De este modo se garantiza que todo el alumnado adquiera las competencias básicas necesarias para desenvolverse en la compleja sociedad en la que vivimos. En la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, las pruebas de evaluación de diagnóstico, como tal, desaparecen, contemplándose otro tipo de pruebas evaluativas en relación con los resultados académicos del alumnado, que quedan recogidas y contempladas en los artículos 21 y 29 como evaluaciones finales en Educación Primaria y Secundaria.

En definitiva, es a partir de las referencias legislativas sobre la calidad y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, junto a nuestra preocupación por conocer si realmente llegan a tener impacto los resultados de tales evaluaciones externas en la vida de los centros, cuando surge nuestro interés por este estudio. Con este trabajo pretendemos acercarnos a la realidad educativa de tres centros de Educación Secundaria con el fin de conocer y comprender las propuestas de mejora que los principales agentes educativos desarrollan tras conocer los resultados de su alumnado en estas evaluaciones de diagnóstico. Nos interesamos por conocer en profundidad los cambios didácticos que suceden a nivel de aula tras el conocimiento de estos resultados, es decir, si se elaboran acciones de cambio en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, si se fomentan metodologías activas y participativas de aprendizaje o si se elaboran programas de refuerzo específicos o adaptaciones curriculares, entre otras medidas.

Los objetivos generales que nos planteamos con esta investigación son los que a continuación se detallan:

a) Analizar el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de tres centros de enseñanza secundaria.

b) Describir, analizar y comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas y conocer si son consecuencia de los últimos resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico.

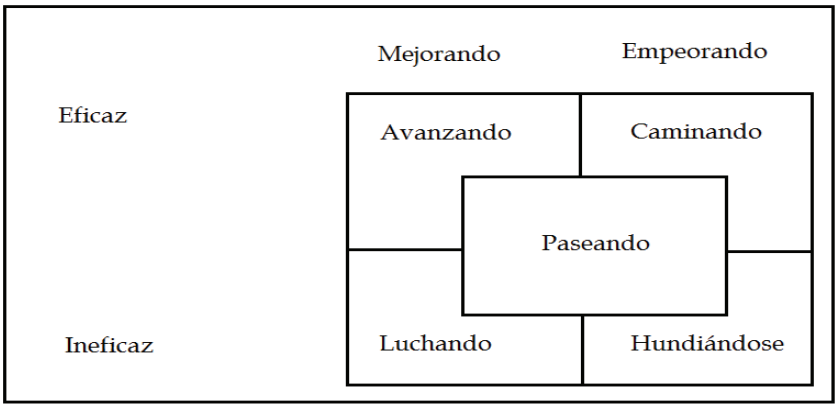
c) Conocer cómo afectan al aprendizaje del alumnado los cambios introducidos como consecuencia de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico.

La cultura de la escuela tiene un papel clave en cualquier proceso de cam-

bio, pero los centros suelen descuidar esta dimensión tan personal e informal. Entender que la cultura de la escuela constituye una parte vital en la mejora de la misma es contribuir a su cambio. Tal y como apuntan diversos autores (Altopiedi y Murillo, 2010; Fullan, 2002; Stoll y Fink, 1999), se trata de conductas observables, del lenguaje, de rituales y normas, es decir, la filosofía que guía la política de una organización, las reglas del juego para mantener un buen entendimiento con la misma y el sentimiento o clima que se transmite dentro de ella. La cultura describe cómo suceden los acontecimientos en una determinada organización, definiendo la realidad desde el punto de vista de los que se encuentran dentro de ella y proporcionando identidad al modo de trabajar. Las escuelas, y por tanto su cultura, son modeladas e influenciadas por su propia historia, por el contexto en el que se sitúan y por las personas que están tanto dentro como fuera de ella.

Es necesario conocer la tipología de culturas que podemos encontrar en una organización educativa, y por ello nos apoyamos en la siguiente representación gráfica:

Figura 1. Representación gráfica de la tipología de la eficacia y la mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999, p.148)



Las escuelas que avanzan son las primeras que nos presentan estos autores. Las definen como aquellas que son eficaces. Las personas que en ellas trabajan lo hacen de forma activa y en equipo para así poder dar respuesta al contexto dinámico y cambiante que les rodea y seguir desarrollándose. Las

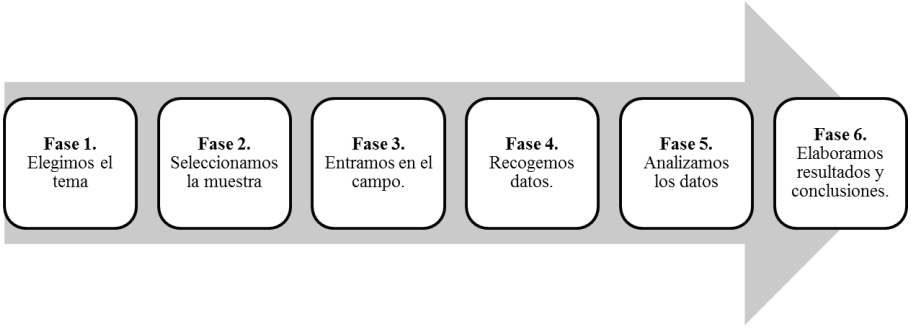
segundas son las que caminan, percibidas como eficaces pero únicamente por parte de los docentes, inspectores y comunidad educativa. Las escuelas que pasean son las terceras que describen. No son especialmente eficaces o ineficaces ya que avanzan hacia la mejora pero a un ritmo no muy adecuado para hacer frente al frenético de la sociedad. Las cuartas son las que luchan. Resultan ser ineficaces y ellas son conscientes de este hecho. Son escuelas que gastan mucha energía en mejorar, pero las fuerzas son improductivas. Y por último nos presentan las escuelas que se hunden, es decir, escuelas fallidas e ineficaces. El profesorado no está preparado para llevar a cabo procesos de cambio, bien porque no quiere o porque no se siente capacitado para ello. Estas escuelas se caracterizan por el aislamiento o la desconfianza, contribuyendo a anclar obstáculos para el progreso.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Diseño de la investigación

Nuestra metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación porque el propósito de este estudio es conocer, entre otros aspectos, si el profesorado introduce cambios innovadores en sus aulas a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de diagnóstico realizadas en Andalucía. Desde este carácter cualitativo nos decantamos por la modalidad interpretativa, que según diversos autores, como es el caso de Colás, Buendía y Hernández (2009), se trata de un estudio que se lleva a cabo en los contextos naturales donde tienen lugar las acciones, es decir, no son modificados ni construidos, sino que las situaciones naturales conforman la fuente directa de la información que obtenemos. También Colás y otros (2008) fundamentan la idea de que las percepciones y valoraciones son diferentes entre los agentes implicados en nuestro estudio, ya que se trata de una metodología cualitativa que proporciona una información amplia y profunda sobre la opinión y prácticas educativas sobre las que hemos indagado. A continuación mostramos la estructura que hemos utilizado en el proceso de investigación cualitativa con el que hemos trabajado y que explica las fases que lo conforman:

Figura 2. Fases de la estructura del proceso de investigación cualitativa (Colás y otros, 2009)



2.2. Población y muestra objeto de estudio

La población objeto de investigación son los centros andaluces sostenidos con fondos públicos que han participado en las pruebas de evaluación de diagnóstico de la Junta de Andalucía, pertenecientes al curso escolar 2012-2013. De todos esos centros, hemos seleccionado intencionadamente a tres de Educación Secundaria por su implicación e interés en participar en este proyecto, siendo finalmente la muestra: tres centros educativos con un total de 30 entrevistados.

Los centros se sitúan en las provincias de Sevilla, Cádiz y Huelva, respectivamente. Para seleccionar los participantes de cada centro, es decir, los informantes clave, establecimos los siguientes criterios: antigüedad en el centro, experiencia laboral como docente en el centro y en otros, disponibilidad, predisposición e interés para realizar la entrevista, participantes en las pruebas de evaluación de diagnóstico, con cargos profesionales en el centro y miembros del equipo directivo. A continuación contextualizamos cada centro así como determinamos el número de informantes clave de cada uno de ellos y su relación con la institución.

En el **primer centro** realizamos un total de 13 entrevistas a informantes clave del centro educativo: jefa de estudios y profesora de inglés; tutor de 2º ESO, profesor de matemáticas en 1º y 2º ESO y coordinador TIC; profesor de ciencias sociales de 1º y 2º ESO, profesor de alternativa y tutor de 2º ESO; Vicedirector y profesor de orientación y formación en los ciclos formativos; profesor de lengua en 2º de PCPI, 2º bachillerato y 2º ESO; profesor de 3º y 4º ESO y bachillerato; secretaria del centro y profesora de matemáticas e

informática en 2º de bachillerato de la modalidad científico-tecnológico: jefe del departamento de orientación; jefe de estudios adjunto y profesor de formación profesional; jefe del departamento de matemáticas, profesor en 3º y 4º ESO y Bachiller; directora y profesora de formación y orientación laboral; jefa del departamento de lengua, profesora de lengua y de diversificación curricular; profesora de formación y orientación laboral.

Un total de 7 entrevistas a informantes constituyeron el segundo centro: profesora de lengua y literatura española; profesor de física y química; profesora, orientadora y jefa de departamento; equipo directivo; jefa del departamento de lengua y literatura española; miembro del CEP; profesora de Pedagogía Terapéutica. Y por último, 10 entrevistas en el tercer centro: director; secretario y profesor de formación y orientación laboral; orientadora del centro; profesor de PCPI; subdirector; secretaria del centro; equipo directivo; jefe de estudios; profesor de matemáticas; jefe de departamento de matemáticas.

2.3. Procedimiento de recogida, medida y análisis de la información

Para el análisis de la información desprendida de las entrevistas semiestructuradas individuales (una para los agentes internos y otra para los miembros del equipo directivo) hemos utilizado el programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA (versión 11). Una vez transcritas las entrevistas de audio y trasladadas a dicho programa continuamos con la introducción de códigos y categorías de análisis para proseguir con el análisis de cada pregunta-respuesta realizando su codificación desde el mismo programa. Este análisis lo hemos realizado a través de varios sistemas de categorías que se han elaborado siguiendo un doble proceso, emergente y fundamentado en los esquemas teóricos de partida, y haciendo uso de un sistema de codificación múltiple: descriptiva e interpretativa.

Las categorías emergentes a lo largo del estudio han sido: PCOM (percepción externa más difundida en relación con el proceso), PERE (percepción externa más difundida en relación con los resultados obtenidos) y CREE (cambios en las relaciones con la comunidad educativa). Los ejes de indagación y sus códigos, así como el número de veces que se ha codificado información al respecto (entre corchetes) en las diferentes entrevistas son los que se relacionan a continuación junto con una definición y ejemplo de cada una de las categorías (Tabla 1).

Tabla 1. Ejes de indagación, códigos y el número de codificaciones entre corchetes(n), definiciones y ejemplos

CÓDIGOS (n)	EJES DE INDAGACIÓN	DEFINICIONES	EJEMPLOS
1.Historia institucional en relación con la evaluación de diagnóstico [65]			
PPRE [3]	Percepción del entrevistado sobre los resultados.	Se trata de la percepción del entrevistado sobre los resultados que ha obtenido su centro en las pruebas de evaluación de diagnóstico.	"Estas pruebas no se ajustan a la realidad, incluso dan peores resultados que las pruebas de diario o los exámenes."
PCEN [6]	Percepción interna predominante sobre el proceso de evaluación de diagnóstico.	Proporciona información acerca de la percepción interna del entrevistado sobre el proceso de la evaluación de diagnóstico.	"En un principio la actitud ha sido de rechazo, pero luego intento comprenderlo y adaptarme al proceso y a la manera de llevarse a cabo."
PCOM [10]	Percepción externa más difundida en relación con el proceso.	Proporciona información acerca de la percepción externa más difundida en relación al proceso de la evaluación de diagnóstico.	"A la gente de fuera del centro no les interesa demasiado estas pruebas. Los padres que deciden matricular a su hijos aquí lo hacen por otros motivos."
PPRO [23]	Percepción del entrevistado en relación con el proceso.	Se trata de la percepción del entrevistado sobre el proceso de las pruebas de evaluación de diagnóstico.	"El proceso es muy lento, muchos papeles a rellenar y nos quita tiempo. A pesar de ello, creo que es un proceso objetivo y de fiar".
PCRE [11]	Percepción interna predominante en relación con los resultados obtenidos.	Se obtiene información sobre la percepción interna predominante en relación a los resultados que ha obtenido el centro en las pruebas.	"De forma general, en el centro se atiende a los resultados pero los que están más bajos de la media, se hacen propuestas de mejora pero casi nunca llegan a terminarse."
PERE [12]	Percepción externa más difundida en relación con los resultados obtenidos.	Se obtiene información acerca de la percepción externa, es decir, fuera del centro, más difundida y predominante en relación con los resultados obtenidos.	"Fuera del centro no conocen estas pruebas ni les interesan los resultados que obtienen sus hijos o cuál es la media del centro, se fijan en otras cosas."
2.Cambio/Desarrollo [148]			
MEOT [42]	Otros cambios y mejoras.	Cualquier cambio que se haya producido en el centro y que no se encuadre en las demás categorías de este eje de indagación referido a cambio y desarrollo.	"Se han producido cambios a nivel de organización, simplemente de organizar por ejemplo las horas de entrada y salida de clase para evitar conflictos entre los estudiantes."
MEEV [4]	Mejoras en la evaluación.	Esta categoría se refiere a la información acerca de los cambios y mejoras en la evaluación del alumnado.	"Ahora no hago exámenes, sino que doy más porcentaje de la nota final a participar en clase, trabajar en silencio y hacer equipos de estudio."

MEPA [4]	Mejoras en los procesos de participación.	Proporciona información sobre los cambios referidos a los procesos de participación.	"Cada vez se implican más los padres en la vida del centro, se ofrecen voluntarios para organizar encuentros o eventos con y para sus hijos."
MECO [3]	Mejoras en los procesos de coordinación.	Cambios y mejoras en los procesos de coordinación, diálogo y planificación entre los docentes.	"Nos coordinamos por departamentos, y así no repetimos el mismo temario y podemos hacer actividades duraderas en el tiempo porque todos trabajamos en torno a un problema como tarea vertebradora."
MEMT [3]	Mejoras en las metodologías que se utilizan.	Son mejoras en las metodologías que se utilizan en el centro, en las formas de enseñanza y aprendizaje.	"Ya no utilizo el libro, ahora trabajamos en torno a problemas: planteo uno, buscan información, resuelven y corregimos poniendo en común las posibles soluciones".
MEAD [44]	Mejoras producidas en los aspectos didácticos en general.	Proporciona información acerca de las mejoras producidas en los aspectos didácticos en general como por ejemplo en la forma de organizar a los estudiantes por grupos heterogéneos de aprendizaje.	"Los siento por grupos de cuatro o cinco y trabajan ayudándose unos a otros."
CREE [21]	Cambios en las relaciones con la comunidad educativa.	Son los cambios producidos en las relaciones con la comunidad educativa.	"Los padres han aumentado su participación en el centro, llegando incluso a organizar eventos de convivencia."
CREA [12]	Cambios en las relaciones con el alumnado.	Categoría referida a los cambios en las relaciones con el alumnado.	"El profesorado está más sensible con ellos, aunque hay muchos que mantienen aún una postura muy autoritaria por el tema del comportamiento de algunos alumnos".
CREI [15]	Cambios en las relaciones entre el profesorado.	Se trata de los cambios en las relaciones entre el profesorado.	"Ahora estamos más unidos que antes, quizás por el cambio de trabajar ahora coordinándonos por departamentos."
3.Cultura [91]			
CUDO [18]	Cultura predominante en el centro.	Proporciona información sobre la cultura predominante en el centro.	"Aquí nos movemos bajo las órdenes del equipo directivo, es quién organiza y determina qué hacer en cada momento. Pero el ambiente es bueno, solo para temas de papeles o burocracia es estricto, sino el ambiente es estupendo y se trabaja muy bien."
SUBC [5]	Identificación de subculturas o coaliciones en el centro.	Datos sobre posibles subculturas o coaliciones en el centro.	"Nos movemos organizados por departamentos, en reuniones con todos los docentes del centro se perciben subgrupos según departamento."

VALP [21]	Valores predominantes.	Son los valores que caracterizan al centro.	"Compartimos todo, materiales, recursos, esfuerzos, etc. No hay nadie egoísta, al revés, siempre nos estamos ayudando".
IDEN [25]	Identidad y estilo del centro.	Se refiere a la identidad y estilo del centro.	"Valores de colaboración y compromiso con el pueblo es nuestra seña de identidad."
CVAL [22]	Cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.	Se define como los cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.	"Hemos cambiado el hecho de organizarnos o coordinarnos en las tareas, metodologías de clase o en la evaluación, pero nuestros valores de compromiso y colaboración no han cambiado a raíz de las pruebas".
4.Liderazgo/Poder [92]			
REQD [20]	Rol del equipo directivo.	Proporciona información sobre el rol del equipo directivo.	"En este centro el director es un poco autoritario, y el jefe de estudios no tiene poder ninguno."
ESLD [20]	Estilo de liderazgo del director/a.	Define el estilo de liderazgo del director del centro educativo.	"Ayuda, comparte y distribuye responsabilidades. Permite que todos tomemos decisiones y propongamos acciones."
FPIN [23]	Fuentes de poder interno.	Son las fuentes de poder interno.	"Quien lleva la voz cantante en este centro es el jefe de estudios, es quien tiene el verdadero poder."
FPEX [11]	Fuentes de poder externo.	Proporciona información sobre las fuentes de poder externo.	"La administración y la inspección controlan en todo momento lo que hacemos. Deciden qué sí y qué no podemos hacer o cambiar."
RMIC [18]	Relaciones que se establecen y micro política.	Proporciona información sobre el tipo de relaciones que se establecen en el centro.	"Entre subgrupos diferentes hay relaciones muy negativas, uno quiere ejercer el poder sobre el otro y esto crea un ambiente muy negativo."
5.Aspectos didácticos [186]			
CPLA [5]	Cambios producidos en las actividades de planificación en el ámbito del aula.	Trata de los cambios producidos en las actividades de planificación en el ámbito del aula.	"Ahora nos planificamos entre los profesores de un mismo departamento para trabajar del mismo modo y respetando los tiempos."
CCOR [38]	Cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas.	Se refiere a los cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas.	"Es un cambio muy significativo el que hemos hecho en el centro para coordinarnos y no pisarnos en el contenido, temario o en los tiempos. He realizado una programación coordinándonos entre todos."
CREC [40]	Cambios producidos en los recursos que se utilizan.	Trata de los cambios producidos en los recursos que se utilizan.	"Utilizamos, como novedad, las pizarras digitales. Las tenemos desde hace años pero hasta este curso no hemos llegado a usarlas verdaderamente."
CMET [35]	Cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.	Se refiere a los cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.	"Antes se jugaban el 100% al examen final de trimestre. Ahora cuento las tareas de casa, de clase, el comportamiento, la colaboración y la ayuda a mantener el clima ordenado fuera de clase."

CTAR [34]	Cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.	Trata de los cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.	"Mando más libros de lecturas para casa y redacciones tipo "diario" sobre lo que han hecho el fin de semana. Intento salir poco a poco de la dinámica del libro de texto seguida hasta ahora."
CEVA [34]	Cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.	Se refiere a los cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.	"Evalúo comportamientos, competencias para resolver problemas de la vida diaria, etc. He cambiado los porcentajes que utilizaba y también los criterios de evaluación, siendo ahora más dinámica y global."

En el análisis hemos relacionado la historia institucional, las estructuras de poder y la cultura institucional de cada uno de los centros educativos, en términos de cómo estos aspectos han ido cambiando o no como consecuencia del proceso de evaluación de diagnóstico y medidas innovadoras posteriores, así como su incidencia en la dinámica del centro y de aula, y por consiguiente en el rendimiento del alumnado.

3. RESULTADOS MÁS RELEVANTES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados con respecto a la historia institucional en relación con la evaluación de diagnóstico

Dentro del primer eje de indagación, referido a la historia institucional en relación con la evaluación de diagnóstico, la opinión en cuanto a la percepción generalizada sobre los resultados, tanto de los miembros del equipo directivo como de los agentes internos, gira en torno a la misma idea. Ésta hace referencia a que los resultados son los esperados ya que las pruebas miden de forma abstracta lo que los estudiantes deberían de saber. Todos coinciden también en que es el área de sociales la que obtiene resultados más débiles, muy por debajo de la media, sosteniéndose, en cambio, los niveles de matemáticas y lengua muy cercanos a la media. Los docentes entrevistados aseguran que el motivo por el que los resultados son tan bajos es porque las pruebas no están ajustadas ni a los estudiantes ni a los contenidos del propio currículum. «Las pruebas no tienen ni pies ni cabeza, no están para nada ajustadas a los estudiantes, ni al contenido del currículum.» (Soc.1).

Refiriéndose a su percepción interna sobre el proceso propiamente dicho, todos coinciden en que la Administración está invirtiendo recursos, materiales, económicos y personales, y que no se le da la importancia que verdaderamente se le debería de otorgar, refiriéndose a la toma de decisiones y planteamiento de propuestas de mejoras didácticas. «Sirve de bien poco, un montón de papeles para nada» (fyq.2). «Quema demasiado a todo el profesorado, le hace implicarse muchas horas sin que luego exista feed-back real y productivo por parte de la Administración. Nosotros estamos ya muy quemados también como para llevar más papeleo» (Eq.D.2).

La percepción externa más difundida en relación con este proceso es que es una pérdida de tiempo y de energía. Las familias no llegan a entender la verdadera finalidad que se pretende con estas pruebas, llegando incluso a

plantear un rechazo absoluto a las mismas. Algunos miembros del equipo directivo aseguran que cuando los padres van al centro para informarse y decidir si matricular a sus hijos en el centro o no, nunca preguntan por los niveles del mismo en estas pruebas. «Sienta mal que pasen esas pruebas, hay un rechazo y malestar generalizado» (J.De.3).

En cuanto a la percepción en relación con el proceso vamos a destacar las observaciones y opiniones generalizadas y compartidas por la mayoría, tanto de los miembros de equipo directivo como de los agentes internos pertenecientes a los tres centros. Coincidiendo con la percepción interna predominante anteriormente descrita, todos comparten la opinión de que estas pruebas no sirven de mucho, estando su finalidad desvirtuada. También destacan el tiempo que deben de emplear, sobre todo miembros del equipo directivo, que aseguran implicarse en el proceso con la burocracia que requiere, aparte de la que ya tienen en el desarrollo habitual de sus funciones. «Son pruebas que todo el profesorado cuando la ve considera inapropiada, en el tipo de pregunta, en la selección, en el momento, en cómo luego se da publicidad a esos criterios, es que cuando obtienes unos resultados que no corresponden al alumnado que tú conoces algo falla y sobre todo el cómo se le hace llegar al alumnado la importancia de esto» (Eq.D.3).

Para finalizar este apartado referido a la historia institucional del centro, en cuanto a los resultados obtenidos, cabe destacar que los miembros del equipo directivo de los tres centros coinciden en que se ha reaccionado mal porque les molesta que califiquen al centro solo y únicamente por los resultados de las pruebas de diagnóstico y no por los recursos de los que disponen o no. Exigen un examen o evaluación de las carencias y necesidades de cada centro, sobre todo en lo que se refiere a ratio, recursos materiales y humanos. «En cuanto a que califican en función de los resultados de esas pruebas, y además no tienen en cuenta cuales son las razones que determinan esos resultados.» (Dir.1). «Somos los profesores los responsables de que los alumnos no hayan aprendido, y no los padres en sus casas que no fomentan los estudios, o la televisión, la sociedad, los políticos, etc.» (Eq.D.2)

Lo que la mayoría de los docentes entrevistados aseguran hacer tras conocer los resultados de las pruebas de diagnóstico, sean buenos o malos, es repensar su práctica pero sin modificar casi nada la misma, tan solo incorporan nuevos recursos o tipos de ejercicios para hacer en casa, pero nada significativo en términos generales. «No hay servido para cambiar nada, seguimos haciendo casi lo mismo. Reflexionamos y modificamos si es necesario pero sin tener en cuenta si los resultados son mejores o peores» (Mat.1).

3.2. Resultados con respecto a las mejoras y los cambios desarrollados

En este segundo eje de indagación, referido a cambios y desarrollo, encontramos las siguientes líneas en cuanto a mejoras y cambios desarrollados en los centros en términos generales, y con resultados similares en los tres centros objeto de nuestro estudio. Este eje se centra fundamentalmente en las opiniones de los docentes, ya que los miembros del equipo directivo comparten sus impresiones desde su rol como docentes y no como directivos.

En cuanto a los cambios en los criterios de evaluación, éstos giran en torno a la idea de dejar a un lado los exámenes tal y como se vienen desarrollando, y fomentar la observación, el análisis de las tareas y la colaboración entre los estudiantes como elementos a considerar en la evaluación.

> Se ha mejorado ya en los procedimientos de evaluación porque de los que habían antiguamente a lo que hay hoy día hay un paso muy grande para mejor. Antes el alumno, en el proceso de evaluación no hacía nada, el profesor lo examinaba y le daba la nota y punto. Ahora vemos cómo podemos hacerlo más dinámico, trabajando juntos y menos de forma individual, yo eso lo valoro (Dep.1)

En las prácticas generales de aula, sus dinámicas han cambiado convirtiéndose en menos aburridas y más innovadoras. Varios docentes aseguran utilizar murales con problemas en las paredes de las aulas para que los alumnos, por equipos, vayan pasando e intentando dar soluciones, refiriéndose éstos a problemáticas de la vida cotidiana, así como también fomentando la lectura, la expresión oral y la escritura creativa no solo desde el área de lengua.

> Yo lo que pretendo es que el niño trabaje en clase lo máximo posible. Al principio del tema, conforme voy explicando los contenidos, el niño va practicando, leyendo y anotando al lado del libro lo que no entiende o tiene dudas. Les mando a escribir mucho para que se suelten en lectura y escritura (Sec.3)

En lo que se refiere a la implicación del alumnado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como a los cambios en las relaciones interpersonales, no ha habido cambios sustanciales a partir de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en ninguno de los tres centros. Las propuestas de mejora siempre nacen de los docentes, nunca del alumnado, es decir, no esperan que los estudiantes aumenten su participación en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, prefieren seguir con la metodología de siempre, que es la más cómoda para ellos, según aseguran varios de los profesores entrevistados: «Nada sustancial, de ellos no sale nada nuevo, nosotros intentamos hacerlos responsables, de explicarles mucho a dónde tienen que llegar, es decir, de crear conciencia pero de siempre somos los profesores los que proponemos» (Len.1).

Todos los docentes y miembros del equipo directivo coindicen en que las mejoras o las propuestas de cambio nacen de cada departamento, es decir, se reúnen según ámbito y se trazan líneas de actuación generales que después cada profesor lleva a su aula y las pone en marcha, como por ejemplo el taller de lectura en el departamento de lengua, la resolución de problemas cotidianos en el de matemáticas o las prácticas en laboratorio desde el de ciencias. Por lo tanto, la participación y coordinación docente se lleva a cabo a nivel departamental.

3.3. Resultados con respecto a la cultura de los centros

En el tercer eje de indagación, la cultura, describimos la predominante en cada centro, la presencia o no de subculturas o coaliciones, los valores, identidad y estilo, y por último, los cambios que se hayan podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

En el primer centro, tanto miembros del equipo directivo entrevistado como agentes internos del centro coinciden en que la cultura predominante es la democrática. Los valores e ideales que les caracterizan son la capacidad y libertad de expresar sus opiniones y compartir intereses, preocupaciones y/o necesidades. Todos los entrevistados aseguran que aunque pongan en común sus preocupaciones, el claustro es siempre el que toma la última decisión, es decir, el que tiene la última palabra cuando de implementar una acción, cambio o mejora se trata. Por otro lado, el foco de poder lo protagoniza el equipo directivo, aunque en su justa medida ya que promueven en todo momento la participación activa de toda la comunidad educativa.

Por último, en cuanto a los cambios que se hayan podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, los entrevistados sostienen que no se han producido ninguno, asegurándonos que cambian únicamente cuando existe un convencimiento personal. Tal y como está enfocado el proceso y el producto de las pruebas de diagnóstico, consideran complicado que sean un detonante de cambios en la cultura del centro: «Para mí las personas cambian porque tiene que haber un convencimiento personal. Cuando haya más tiempo de pruebas de diagnóstico igual la gente reflexiona y puede cambiar. Pero esto lo veo muy difícil» (Soc.1).

En el segundo centro, también agentes internos del mismo y miembros del equipo directivo, comparten la opinión basada en que no existen subculturas o coaliciones en su centro, al revés, todos se reúnen en la sala de profesores en los intercambios de clase, comparten experiencias en el recreo e incluso quedan para tomar café fuera del horario lectivo.

Los valores predominantes son compañerismo, buena relación y coordinación entre los distintos departamentos, la inclusión, no discriminación, etc. Los cambios, en los valores del centro, más significativos como consecuencia de la evaluación de diagnóstico son los de seguir adelante poco a poco y fomentar una dinámica de mejora continua en el centro y sobre todo en el aprendizaje de todo el alumnado: «Pues la sensación que me da es que hay que seguir mejorando. Tampoco veo yo que haya una caída moral, ni nada de eso. Pero bueno, se intenta siempre mejorar» (fyq.2).

En el tercer centro, los valores que más destacan son la solidaridad, la justicia y el compañerismo. Las decisiones las toman siempre en conjunto, consensuándolas y sin que existan subculturas o coaliciones que trabajen en contra de la línea en la que caminan todos unidos en el centro. Los cambios que se han producido como consecuencia de la evaluación de diagnóstico giran en torno al cambio de percepción en cuanto a las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes, otorgándoles más importancia que a los contenidos puramente doctrinales, comunes hasta ahora, siendo la finalidad y meta de este cambio la de ayudar al alumnado a enfrentarse a la vida en cualquier situación que se le presente, así como a que adquieran la responsabilidad de asistir al instituto cumpliendo con sus obligaciones.

> Aquí a lo principal a lo que se intenta llegar es a que los alumnos no sean absentistas. Esto en un principio, que ya es una lucha compartida por todos los profesores. Y ya a partir de ahí pues que los chavales tengan los principios básicos para poder salir a la calle y desenvolverse de forma competente como un ciudadano más (J.De.3).

3.4. Resultados con respecto al liderazgo

Con respecto al cuarto eje de indagación, el liderazgo o poder, preguntamos sobre el rol del equipo directivo, sobre el estilo de liderazgo que le caracterizaba así como por las fuentes de poder (tanto internas como externas) y por las relaciones que se establecen en el centro, es decir, por el estado de la micro-política. Hemos encontrado una línea común de liderazgo y

poder en los tres centros educativos, la cual describimos atendiendo a sus categorías:

a) El rol del equipo directivo y el estilo de liderazgo que le caracteriza y las fuentes de poder (tanto internas como externas):

El diálogo como valor propio del equipo directivo es una idea que se repite entre los agentes internos de los tres centros, pero, al mismo tiempo, también destacan la relevancia que se le otorga últimamente a temas administrativos y burocráticos, delegando esta responsabilidad entre el profesorado, quienes piensan que debería ser el equipo directivo el responsable directo de ello. Son varios los docentes que asemejan la organización, funcionamiento y estilo de dirección del centro a una empresa, donde existe una jerarquía que marca las diferencias en cuanto a qué decisiones debe tomar cada cual. A pesar de ello, estos mismos docentes apoyan la idea generalizada de tomar decisiones en conjunto y trabajan para llegar a coordinarse por equipos o departamentos. «Es un liderazgo cercano a los demás, no es autoritario» (Fol.1).

El estilo del director, en los tres centros, lo enmarcan como participativo, compartido y democrático. El director es marcado como la fuente poder interno en los tres centros, siendo la administración pública la fuente externa de poder. Ante esta última fuente, todos sostienen una gran disconformidad en cuanto a varios temas: distribución de recursos humanos y materiales, organización y exigencias burocráticas y de «papeleo» que no les deja tiempo para su verdadera labor como docentes, la enseñanza.

El primer centro señala como fuente de poder interno, además del director, el claustro, asegurando que sin su apoyo no se puede hacer nada, incluidos los proyectos que se intenten emprender en el centro.

> Se hacen propuestas de mejora a partir de los resultados o lo que nosotros creemos que hay que cambiar, se llevan al Claustro, las valoran ellos. (…) y ya nos organizamos nosotros, pero necesitamos al Claustro más que al equipo directivo casi (Dep.1).

b) Las relaciones que se establecen en el centro, es decir, el estado de la micro-política:

Las relaciones que se establecen en los centros, según los miembros que conforman los equipos directivos, suelen estar caracterizadas por los siguientes adjetivos: buenas, positivas, acogedoras, etc., sin demostrar odio, acritud o resentimiento hacia ningún compañero de trabajo.

En el caso del primer centro, miembros del equipo directivo identifican un grupo reducido de docentes que no hacen piña con el resto, pero en ningún momento conforman una oposición como tal o subcultura dentro del conjunto, de hecho su relación con el equipo directivo es cordial y amigable, al menos cuando se encuentran en la misma sala de trabajo: «(…) algunos que forman grupitos, en cierta época hubo tensiones, que provocaban después problemas personales pero hoy por hoy no queda nada de eso» (Sec.1).

Por el contrario, en el segundo centro no existen subgrupos contrarios al resto. El equipo directivo asegura que, a pesar de que existan disconformidades y disparidad, siempre se llega a un acuerdo caracterizado por el buen ambiente y las ganas de innovar: «Aunque haya opiniones en contra, siempre nos coordinamos y hay muy buen trato entre todos» (Eq.D.2).

Y por último, en el tercer centro se comparte la idea descrita por el centro anterior, pero añadiendo el equipo directivo que ellos siguen la política de la administración y que las relaciones con los docentes a veces se tensan porque no están de acuerdo con las políticas administrativas, pero aun así llegan a acuerdos sobre el modo de actuar o de implantar algún cambio o proyecto: «Los profesores han asumido el rol que les ha tocado, que les ha mandado la administración, pero no están muy de acuerdo. (…) entre nosotros llegamos a acuerdos para hacer cambios» (S.Di.3).

3.5. Resultados con respecto a los aspectos didácticos del aula

El quinto eje de indagación lo dedicamos a los aspectos didácticos desarrollados en el aula. En las entrevistas realizadas nos hemos interesado por indagar acerca de los cambios que se produjeron a nivel de aula con respecto a las actividades de planificación, coordinación con otras aulas, los cambios en los recursos utilizados, en las metodologías, en las tareas así como cambios en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado. A continuación presentamos los resultados y hallazgos más representativos y significativos.

a) Cambios producidos en las actividades de planificación en el ámbito del aula:

a.1) Centro 1: las planificaciones se realizan a nivel de departamento siguiendo las directrices que se toman a principios de curso en el equipo técnico de coordinación pedagógica. Los docentes se van organizando y regulando según se vaya desarrollando el curso. Reestructura los planes y los adapta al grupo clase, al tiempo, a los recursos que tiene, etc. Esta planifica-

ción y organización de las materias no se deben a cambios producidos a raíz o como consecuencia de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico: «Elaboramos una programación, nos ponemos de acuerdo qué se va a dar en cada curso y luego cada profesor lo hace según el grupo de alumnos, siempre así y no por las pruebas» (Bac.1).

a.2) Centro 2: las planificaciones a principios de curso también suelen corresponderse a la organización y responsabilidad de cada departamento. Los alumnos no notan diferencia entre un docente y otro en cuanto a la planificación. Esta forma de trabajar no se debe a los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico: «Pues a nivel de departamento, existe mucha coordinación» (fyq.2).

a.3) Centro 3: el equipo técnico de coordinación pedagógica es el responsable de la coordinación de las áreas. A su vez cada área se reúne con los coordinadores de los departamentos. Cada departamento, posteriormente, se reúne y planifica con los docentes adscritos al mismo. Estas acciones de planificación no son como consecuencia de los resultados de las pruebas evaluativas de diagnóstico: «Nosotros aquí tenemos un grupo de profesores que forman la ETCP, coordinadores de las áreas, cada área a su vez tiene las reuniones con los coordinadores de los departamentos» (Dir.3).

Como conclusión aunque se producen cambios en los tres centros, los mismos no son consecuencia de los resultados de la evaluación de diagnóstico, sino que responden a otros factores.

b) Cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas:

b.1) Centro 1: la coordinación con otras aulas es casi inexistente. Elaboran programaciones dentro de cada departamento, se reparten los grupos posteriormente y cada docente es el encargado de adaptar esa programación (bajo la supervisión y aprobación final del jefe de departamento). Únicamente se coordinan varios docentes si comparten la asignatura en el mismo curso. En otros casos, cada uno confecciona su programación sin coordinarse con el resto. Esporádicamente, los docentes de diferentes materias, se coordinan. Tampoco ha mejorado la coordinación docente a raíz de los resultados de las pruebas de evaluación diagnóstico, sino que ha sido a nivel y voluntad propia, como el ejemplo anteriormente citado de comprensión lectora, entre docentes interesados por mejorar algún aspecto de cara a mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos en su materia. Le otorgan importancia a la interdisciplinariedad pero no llegan a alcanzarla de forma plena. Señalan que la coordinación con la Administración es inexistente, sin

llegar a acuerdos y metas comunes por las que trabajar: «Entre departamentos, no veo tampoco que las pruebas estas sean un determinante para modificar algo de la forma de trabajar diaria del profesorado». (Dep.1).

b.2) Centro 2: ha emprendido acciones de coordinación para llevar a cabo mejoras planificadas el curso anterior y que aún están en marcha, por lo que desconocen si han sido positivos los esfuerzos por dicha planificación, organización y coordinación. El equipo directivo es el máximo encargado de velar por la coordinación entre los docentes, realizando reuniones. Esta coordinación no es consecuencia de los resultados de la última evaluación de diagnóstico realizada: «Lo hemos coordinado desde el equipo directivo para que realmente haya esa coordinación. Nos reunimos con departamentos» (Eq.D.2).

b.3) Centro 3: coordinación mediante reuniones del ETCP y del claustro para partir de los resultados de la evaluación de diagnóstico y conseguir mejorar. Los cambios se han centrado en matemáticas y lengua como consecuencia los resultados de las pruebas de diagnóstico, siendo la coordinación en el resto de materias inexistente: «Se ha procurado, incluso ha habido bastantes reuniones tanto del ETCP como de claustro para sacarle producto y provecho a los resultados, incluso se han tomado medidas» (Eq.D.3).

c) Cambios producidos en los recursos que se utilizan:

c.1) Centro 1: no se ha hecho ninguna mejora o cambio en este aspecto, excepto la adaptación de los medios audiovisuales a nivel de centro (mayor número de proyectores, pizarras digitales, mejoras en las condiciones del aula de informática, etc.). Nada que ver con las pruebas de evaluación diagnósticas, los cambios producidos son independientes a estas pruebas. A pesar de la introducción de pizarras digitales en las aulas, varios profesores siguen utilizando la pizarra y tiza tradicional en sus clases. Catalogan el libro de texto como el recurso educativo básico, aunque aseguran que poco a poco están introduciendo recurso digitales y materiales dinámicos como: presentaciones de temas en el programa de PowerPoint, animaciones, vídeos, etc. Aseguran que no utilizan otro tipo de recursos por falta de material (la administración no aporta el necesario), falta de tiempo y espacio y por el problema estructural de tener más alumnos del que el aula puede acoger. Se ha ampliado el horario de apertura de la biblioteca del centro, pero también como hecho independiente a las pruebas de evaluación de diagnóstico:

> Soy de las tradicionales, leo el libro de texto tradicional, la pizarra digital depende también del tiempo que tenga, cuando son tres horas semanales

es muy difícil que no sea otra cosa que la clase clásica. Este departamento colabora desde el principio con la biblioteca para potenciar la lectura, la adquisición de libros, trabajar muchísimo la redacción, etc.» (Div.1).

c.2) Centro 2: básicamente utilizan el libro de texto, exactamente igual que siempre. No ha habido cambios en los recursos utilizados en el aula a raíz de los resultados desprendidos de la prueba de evaluación de diagnóstico: «Primero leemos, y luego les digo que intenten expresarme lo que han leído. Entonces es una mezcla, pero básicamente el libro» (Fyq.2).

c.3) Centro 3: a veces utilizan la pizarra digital, siendo el ordenador portátil de los alumnos el recurso más utilizado en las materias que exigen búsqueda de información o redacción y producción de textos. El problema que plantean desde el centro es el escaso acceso a internet que tienen debido a la débil línea de conexión. Dan cada vez más importancia al uso de recursos digitales, de hecho están fomentándolo en todo el centro y entre las familias también, pero este cambio no se debe a las pruebas de evaluación de diagnóstico ni a sus resultados, sino a que los docentes están aprendido a manejar las tecnologías y a usarlas en sus aulas como un recurso más motivador para su alumnado: «Los recursos ahora mismo son los digitales, tenemos pizarras digitales, ordenadores portátiles» (Dir.3).

d) Cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.

d.1) Centro 1: dicen utilizar una metodología dinámica y participativa, aunque hay docentes que aseguran que tan solo hablan ellos en sus clases. No existe un consenso entre departamentos de cómo enseñar o de cómo mejorar los aprendizajes del alumnado basándose en un método común y compartido por todos, pero el uso de la pizarra es común a todo el profesorado como parte esencial de su docencia.

Por otro lado, los cambios metodológicos producidos como consecuencia de los resultados de las pruebas de diagnóstico, se centran en las áreas instrumentales, es decir, en matemáticas, lengua e inglés. Subrayan la importancia del cambio de la metodología del aprendizaje del alumnado, y no creen necesario en cambio por parte del docente. Son conscientes del cambio tan necesario hacia el aprendizaje para la vida cotidiana, para el desarrollo y crecimiento como ciudadanos activos de la sociedad actual. El esquema metodológico compartido por la mayoría del profesorado es: partir de las ideas previas del alumnado, motivarlos, exposición por parte del docente de la teoría, alumnado hace ejercicios y los corrigen entre todos finalmente.

> Activa y participativa, hablan ellos conmigo, pregunto, responden, en fin, participativa, ellos aprenden de mí, yo aprendo de ellos. Muchas veces me traen experiencias y forman parte de las explicaciones. Los recursos y las metodologías cambian porque la sociedad avanza, existen avances tecnológicos que nos influyen a nosotros también. (…) los voy guiando a través de su experiencia» (Fol.1).

d.2) Centro 2: la metodología propia de este centro, y no siendo un cambio provocado por los resultados de las pruebas, se basa en el modelo de profesor interactivo. El alumnado participa, pero siempre tras la explicación del profesor. En el centro atribuyen el concepto «participación del alumnado» a que preguntan dudas y cuestiones que no entienden. Siempre han actuado igual y no han cambiado nada con respecto a la metodología de trabajo del proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de las pruebas, pero sí reconocen todos, y sobre todo el equipo directivo, que el centro necesita mejorar en muchísimos aspectos, y que este es quizás el más importante y urgente: «Tengo alumnos que le refuerzo contenidos y también por mal comportamiento me mandan a niños conmigo, tenemos un programa de esto» (Pte.2); «(…) por departamentos elaboran informes que tienen que rellenar, puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejoras para el año siguiente» (Eq.D.2).

d.3) Centro 3: en este tercer centro sí se han producido cambios significativos en cuanto a las metodologías utilizadas en las aulas. La propuesta realizada desde cada departamento ha sido la de trabajar con materiales parecidos a los ejercicios de las pruebas de diagnóstico. No siempre, pero sí al menos una vez en semana en cada área de conocimiento, sobre todo en lengua y matemáticas. El cambio fundamental se centra en intentar ponerles a los alumnos problemas parecidos a los de las pruebas de diagnóstico. Por ejemplo, al final de cada unidad les proponen un problema que sea de ese tipo, abierto. Fomentan líneas de trabajo participativo y cooperativo. Los alumnos proponen temas que les interesan y a partir de ahí los docentes diseñan las unidades. Las actividades que fomentan, a raíz de las pruebas de diagnóstico son: el debate, la búsqueda de información, el uso de tecnologías de la información y la comunicación como un elemento más en las aulas, etc.

e) Cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.

e.1) Centro 1: el profesorado adapta los materiales y los objetivos de las tareas al alumnado, para que de este modo alcancen, al menos, los objetivos mínimos.

Es decir, a partir de los resultados de las pruebas de diagnóstico, este centro atendió de una forma más personalizada al alumnado con tareas específicas para cada grupo. Aun así, el equipo directivo asegura que hay docentes que se implican menos y no adaptan las tareas al alumnado. Algunas de las tareas implantadas en el centro y comunes a todas las materias (sobre todo las instrumentales) son: actividades orales, role playing, tareas escritas de reflexión, lecturas comprensivas, diarios, búsqueda de información en internet, ejercicios cercanos y motivadores, etc. A pesar de todo ello, hay docentes que se inclinan por seguir trabajando con tareas del libro de texto porque aseguran que los resultados de las pruebas no les facilitan posibilidades de tomar decisiones hacia la mejora o el cambio educativo.

e.2) Centro 2: las tareas que utilizan en el aula son las que prepara la profesora de pedagogía terapéutica para algunos de los alumnos, aquellos que les cuesta más trabajo seguir el ritmo de la clase. Para el resto de alumnos, los ejercicios que proponen los libros de textos, excepto algunos docentes que aseguran introducir en sus aulas la búsqueda de información, el debate y la reflexión como tareas para mejorar los resultados de las pruebas de diagnóstico. En el centro han organizado un taller de técnicas de estudio común para todo el alumnado. Para esta actividad se utiliza la hora dedicada a tutorías colectivas. Los cambios significativos en las tareas de aula se basan en la introducción de actividades de razonamiento, reflexión y comprensión de la lectura, siendo consecuencia de los resultados de las pruebas de diagnóstico. Estas tareas se hacen diariamente desde las áreas instrumentales y una vez en semana en las otras materias.

> Estamos fomentando muchísimo la lectura, nosotros leemos en todas las asignaturas una hora semanal, también se fomenta la expresión oral, que los niños se pongan en pie, que expliquen, que busquen. (…) trabajamos para que el niño mejore la expresión escrita (Len.2).

e.3) Centro 3: en este centro no ha habido ningún cambio en las tareas propias del aula. Todos los docentes suelen utilizar y seguir el libro de texto. Intentan que los alumnos trabajen en pequeños grupos, participen, hacen debates, visionan películas para después comentarlas, búsqueda de información en internet, etc. Las tareas son las mismas pero las formas son las que han cambiado (los cambios en la metodología que hemos comentado anteriormente).

f) Cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado:

f.1) Centro 1: evaluación basada en los resultados del examen final o de la suma de los exámenes realizados durante los tres trimestres. También se valora, de forma generalizada entre los docentes, el esfuerzo diario del alumnado. El profesorado no puede utilizar como estrategia o criterio de evaluación los resultados de aprendizaje correspondientes a las competencias básicas, porque aseguran no estar suficientemente formados en el nuevo modelo. Reclaman a la Administración formación continua sobre las competencias básicas, cómo trabajar con ellas, enseñar a través de ellas y evaluarlas. Los ejercicios que se mandan para trabajar en casa los valoran entre un 10% y 20%, el resto de la nota lo cubre el examen escrito. El comportamiento no es un criterio que puntúe positivamente pero si de forma negativa. Las estrategias de evaluación han cambiado según la ley educativa del momento, bajo ningún concepto como consecuencia de los resultados desprendidos por las pruebas de evaluación de diagnóstico: «En 4º de la ESO tengo en cuenta muchos indicadores. Lo que más es la forma de participar en clase, las veces que sale a la pizarra, es voluntario y se pelean por salir a la pizarra» (J.De.1).

f.2) Centro 2: evaluación directa al alumno, es decir, su trabajo en casa, la participación en clase, su comportamiento y el examen final (o la suma de los controles trimestrales). Los criterios que manejan los docentes son los proporcionados en los libros de textos o manuales de las editoriales para el profesorado que en definitiva son los criterios que marca la legislación educativa en Andalucía, no constituyendo un cambio en función de los resultados de las pruebas de diagnóstico: «La evaluación por competencias, que eso lo hemos incluido también este año, una hoja de cálculo que cada alumno es evaluado por cada competencia» (Eq.D.2).

f.3) Centro 3: el método de evaluación y las estrategias, así como los criterios, son los tradicionales, el examen y el buen o mal comportamiento del alumno y su comportamiento (no solo en el aula sino en el centro, en el recreo, en los pasillos, etc.). Cada trimestre tiene un porcentaje, se suman y se determina la nota final. Los profesores de este centro atribuyen a cada alumno cuatro puntos por portarse bien en el centro. De este modo, sacando un punto en el examen ya tendrían la asignatura aprobada. Este hecho, nos asegura el director, que fue una medida que tuvieron que implantar en el centro hace dos años debido al negativo comportamiento del alumnado, pero en ningún caso es como consecuencia de los resultados de las pruebas de diagnóstico. Los docentes aseguran que al menos comportándose bien en clase les dejan trabajar más cómodos y dejan trabajar a los compañeros que verdaderamente quieren aprender: «El método de evaluación es el tradicional, pero hay otro porcentaje dentro de la evaluación que es el de la actitud y el de la aptitud» (Dir.3).

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones que se desprenden de nuestro estudio nos indican el verdadero significado que las pruebas de evaluación de diagnóstico tienen tanto para los agentes internos como para los miembros del equipo directivo de los tres centros que hemos seleccionado como muestra para nuestro estudio. Pero no solo el significado, sino también cuáles han sido los cambios que ha experimentado el profesorado en sus aulas tras conocer los resultados de dichas pruebas.

Tal y como hemos comprobado en la revisión bibliográfica realizada, las pruebas de evaluación de diagnóstico están bajo supervisión de expertos en la materia y cuya finalidad parece estar orientada a cumplir diversas exigencias tanto administrativas como sociopolíticas (Pérez, 2007). Pero no debería de ser así, ya que lo que se persigue verdaderamente es una evaluación formativa, orientada a la mejora y calidad educativa, en la que están implicados profesores, directivos, familias y alumnado. Igualmente argumenta que las evaluaciones externas, deberían estar encaminadas a la mejora de las organizaciones educativas, para lo cual es necesario que la información que en ellas se obtengan resulte relevante a la hora de facilitar la toma de decisiones hacia la mejora en las organizaciones que aprenden. En definitiva, las líneas y los aspectos que queremos destacar a modo de conclusiones tras el estudio realizado en este trabajo son los siguientes:

En relación al primer objetivo (analizar el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de tres centros de enseñanza secundaria), percibimos una visión muy sectaria de la evaluación de diagnóstico. Los profesores cuyas áreas no han sido evaluadas por este procedimiento, no han interiorizado los objetivos de dicha prueba y no implementan cambios para mejorar. Por el contrario, docentes cuya materia ha sido evaluada, intentan cambiar su método de trabajo incluyendo nuevas actividades y ejercicios que fomenten y mejoren los aspectos que evalúan las pruebas de diagnóstico. Las familias se preocupan escasamente por estas pruebas y sus resultados. Las pruebas de evaluación de diagnóstico son percibidas como pruebas externas, impuestas por la administración educativa y que tienen unos procedimientos de evaluación estándares incapaces de evaluar la situación académica real del alumnado en las áreas evaluadas. En resumen, el impacto general de los resultados de la última prueba de evaluación de diagnóstico en los centros ha sido escaso y superficial, produciéndose cambios a nivel didáctico más que a nivel del funcionamiento institucional de los centros.

En relación al segundo objetivo (describir, analizar y comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas y conocer si son consecuencia

de los últimos resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico), los centros persiguen de manera muy concreta mejorar las debilidades detectadas en la evaluación de diagnóstico realizando pequeñas mejoras en los procedimientos educativos de las áreas evaluadas a través de tareas y metodologías de enseñanza y de aprendizaje más dinámicas, abiertas, participativas y coordinadas. Con respecto a la cultura y su influencia en el tipo de escuela, nos basamos en la clasificación descrita en el marco teórico de este trabajo por Stoll y Fink (1990), para determinar que el tipo de escuelas que caracteriza a los tres centros objeto de estudio son «las que luchan». Se trata de centros ineficaces y conscientes de ello, a pesar de gastar mucha energía en mejorar esas fuerzas son improductivas. Tanto los miembros del equipo directivo como los docentes desean avanzar hacia la mejora y conseguir que sus esfuerzos sean productivos hacia esa meta pero no cuentan con apoyo material, humano, político y administrativo para conseguirla. Y por último, señalan la coordinación y planificación a nivel de departamento como la base que sostiene el proceso de mejora y cambio emprendido por cada centro, no recibiendo apoyo por parte de la Administración para llevar a cabo las acciones y medidas previstas a nivel de aula.

En relación al tercer objetivo (conocer cómo afectan al aprendizaje del alumnado los cambios introducidos como consecuencia de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico), la comprensión, la lectura, la escritura, así como la resolución de problemas, son las áreas que obtienen puntuaciones mínimas en la evaluación del alumnado. Del mismo modo, cuando se producen cambios en los aspectos didácticos del aula, en estas áreas son en las que se trabaja de forma más continua y consciente para mejorar sus resultados. En líneas generales, tras la implementación de medidas y propuestas de mejora, sobre todo en actividades y tareas de comprensión, expresión, lectura y resolución de problemas, se han notado mejorías en el rendimiento del alumnado de esas dimensiones. Por otro lado, los cambios más significativos impulsados a raíz de los resultados de la prueba de evaluación de diagnóstico se centran en: cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula y cambios producidos en las metodologías utilizadas en la misma.

Estos cambios deben seguir en evolución, sobre todo los referidos a las tareas que se desarrollan en el aula y a su metodología. Para ello retomamos la idea de lecciones estructuradas de Murillo, Martínez y Hernández (2011), cuyos elementos son los siguientes: a) averiguar que sabe el alumnado; b) dar información detallada y estructurada de los contenidos; c) explicar, demostrar, aplicar e ilustrar; d) formular cuestiones al alumnado y proponer activi-

dades de discusión y debate; e) consolidar los conocimientos aprendidos; f) verificar el aprendizaje y sus dificultades; g) repasar lo aprendido. Es importante que, junto con una clara estructura de las lecciones, se realicen actividades variadas donde los estudiantes participen y donde haya una implicación activa por su parte.

En cuanto a la organización del aula, ésta tiene una importante incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que consideramos que las clases y los grupos heterogéneos son más eficaces para el aprendizaje de los estudiantes que aquellos en los que se agrupan en función de sus capacidades, habilidades o cualquier otro criterio de estas características. La estrategia más eficaz es la de combinar actividades para todo el grupo. Por otro lado, establecer reglas y rutinas contribuye eficazmente a crear las condiciones que permiten el aprendizaje de los estudiantes. Pero, y quizás lo más importante, sea el comportamiento de los docentes lo que posea una máxima influencia como aspecto didáctico del aula. Si éstos son apropiados prevendrán y mantendrán una adecuada gestión del aula, atendiendo a los estudiantes, comunicando, diseñando actividades variadas, activas y participativas de modo que mantengan el interés de todos. En definitiva, y finalizando con palabras de Pérez (2007), la evaluación:

> Es un poderoso instrumento al servicio de la calidad de la educación para la mejora de la realidad evaluada, sea el aprendizaje del alumnado, la actividad docente del profesorado, las organizaciones educativas, los medios y recursos, el ambiente de las instituciones, la participación del personal o cualquier otro aspecto de los que conforman la compleja realidad de los sistemas educativos modernos. (p.35)

REFERENCIAS

Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 4*(1), pp. 1-18.

Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. En P. Colás, L. Buendía y F. Hernández (Eds.), *Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa,* pp. 97-117. Barcelona: Davinci.

Colás, P., González, T., Martínez, C. y Jiménez, R. (2008). Características generales del estudio. En J. de Pablos (Coord.), *Análisis estratégico para*

la convergencia europea (Un estudio sobre la universidad), pp. 31-58. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *6*(1-2), pp. 1-14.

Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9*(1), pp. 7-27.

Pérez, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Supervisión Educativa*, *6*. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47

Stoll, L. y Fink, D. (1999). El poder de la cultura de la escuela. En L. Stoll y D. Fink (Eds.), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora,* pp. 141-169. Barcelona: Octaedro.

Pasatiempos educativos como estrategia de aprendizaje activo en Producción Animal

Educational puzzle games as a strategy for active learning in Animal Production

Mercedes Valera
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, mvalera@us.es
María J. Alcalde
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, aldea@us.es
Yolanda Mena
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, yomena@us.es
Francisco P. Caravaca
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, fp-carava@us.es
Alberto Horcada
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, albertohi@us.es
Manuel Delgado-Pertíñez
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, pertinez@us.es
Víctor M. Fernández-Cabanás
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, victorf@us.es
Pedro González-Redondo
Departamento de Ciencias Agroforestales, Universidad de Sevilla, pedro@us.es

Resumen:

La gran variedad de contenidos disciplinares de las asignaturas del área de conocimiento de Producción Animal implica que el alumnado debe manejar una diversidad de conceptos y términos específicos. Recientemente se constata un deterioro de la capacidad de los estudiantes de utilizar con propiedad y precisión dichos conceptos y términos, lo que conlleva una menor eficiencia en la adquisición de competencias y peores resultados de las evaluaciones. En este sentido, el uso de pasatiempos elaborados *ad hoc* con los términos y conceptos de una disciplina viene siendo habitual en la

enseñanza universitaria, como herramienta didáctica que permite su aprendizaje de manera amena y autónoma. Este trabajo describe el diseño curricular de una innovación docente implementada durante el curso 2014-2015 en el Grado en Ingeniería Agrícola de la Universidad de Sevilla, consistente en un cuaderno de pasatiempos para su uso por los estudiantes de las asignaturas obligatorias del área de Producción Animal: Introducción a la Ganadería (segundo curso), Zootecnia General y Sistemas de Producción Animal (tercer curso). Para la construcción de los pasatiempos se elaboró un banco de ítems compuestos principalmente por un enunciado y su respuesta en forma de una palabra que concordaba en género y número con el enunciado. Empleando el programa informático Crossword Compiler v8 se elaboraron pasatiempos del tipo crucigrama español, sopa de letras y sudoku. Los pasatiempos del tipo columnas movedizas, test informativo, demuestra tu vocabulario y aritgrama se elaboraron manualmente. El cuaderno de pasatiempos se proporcionó impreso al alumnado. Al término del curso se evaluará el impacto del cuaderno de pasatiempos sobre el aprendizaje y la opinión de los estudiantes acerca de su uso en la docencia. Se espera que su utilización incremente en los estudiantes el nivel de conocimientos y la competencia en el uso del argot propio de disciplinas de Producción Animal.

Palabras clave: aprendizaje conceptual, aprendizaje terminológico, crucigramas, innovación docente, Zootecnia.

Abstract:

The high variety of disciplinary contents of the subjects in the area of knowledge of Animal Production implies that students should handle a variety of specific concepts and terms. Deterioration in the ability of students to use properly and precisely these concepts and terms is increasingly perceived, which leads to a lower efficiency in acquiring skills and worst results of evaluations. In this sense, the use of puzzle games developed *ad hoc* using the terms and concepts of a discipline is becoming usual in university education, as an educational tool that allows learning in an autonomous and pleasant way. This paper describes the curricular design of a teaching innovation implemented during the 2014-2015 academic year in the Bachelor in Agricultural Engineering from the University of Seville, consisting of a puzzle games notebook to be used by students taking the core subjects of Animal Production: Principles of Livestock farming (second course), Animal Science y Animal Production Systems (third course). For the construction of the puzzle games a bank of items was developed, each one consisting of a statement and its response in the form of a unique word matched in gender and number with the statement. Using the software Crossword Compiler v8, puzzle games of Spanish crosswords, word search and sudoku types were developed. Puzzle games of shifting columns, informative test, test your vocabulary and aritgrama types were manually prepared. The puzzle games notebook was provided printed to students. At the end of the course the impact of the puzzle games

notebook on learning and students' opinion about their use in teaching will be evaluated. It is expected that their use increases the students' level of knowledge and competence in the use of jargon specific of disciplines of Animal Production.

Key words: animal science, conceptual learning, crossword, teaching innovation, terminological learning.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características de la enseñanza de las disciplinas del área de conocimiento de Producción Animal es la gran diversidad de sistemas de producción de ganado y de ciencias auxiliares relacionadas con dichas materias (Caravaca et al., 2003). Esto comporta para el estudiante la necesidad de aprender y manejar una gran cantidad y variedad de conceptos y términos en una misma asignatura, que se suma a la necesidad de adquirir las competencias específicas propias de cada una. Por otra parte, en los últimos años se viene constatando un deterioro notable de la capacidad de los estudiantes de utilizar y manejar con propiedad y precisión los conceptos y términos propios de estas disciplinas, lo que contribuye sin duda a una menor eficiencia en la adquisición de competencias y a peores resultados de las evaluaciones. Por todo ello, es necesario introducir elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente orientados a solventar dicha deficiencia.

Actualmente, en el enfoque docente derivado del Espacio Europeo de Educación Superior, el alumno adquiere un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que para lograr la consecución de competencias y destrezas, debe potenciarse su aprendizaje autónomo (Rué, 2009). En este sentido, con el fin de promover entre los alumnos el aprendizaje autónomo, se vienen utilizando con frecuencia creciente métodos de innovación docente como el estudio de casos clínicos, el aprendizaje basado en proyectos, las prácticas en granjas didáctico-experimentales, el uso de recursos periodísticos o el empleo de juegos didácticos (Rué, 2009; González-Redondo, 2012; León et al., 2012) que refuerzan las estrategias de aprendizaje del alumno, entendidas como las decisiones que adopta y las acciones que ejecuta para que su aprendizaje sea más fácil, rápido, autónomo ameno y más susceptible de transferirse y aplicarse a nuevas situaciones (Padial y Gómez, 2013).

Los recursos didácticos tienen una importancia fundamental en la educación, ya que constituyen una herramienta que facilita la acción educativa y

motivan al alumnado, con lo que se consigue una mayor predisposición para el aprendizaje activo. Un recurso didáctico de gran interés son los juegos. Cañeque (1993) destaca la presencia de tres aspectos relativos al juego: el principio del placer, la transformación de lo pasivo en activo y la compulsión y placer de su repetición. Por otra parte, los juegos como estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen la propiedad de fomentar la creatividad y la capacidad de poner de manifiesto la necesidad de la lúdica acompañada del placer que se obtiene con el juego. Los pasatiempos educativos (crucigramas, sopas de letras, autodefinidos, etc.) poseen una serie de beneficios que los convierte en una herramienta didáctica que desarrolla habilidades que mejoran la capacidad de comprensión de la persona habituada a resolverlos. Por ello, están siendo ampliamente utilizados como diferentes formas de estudio por parte de los estudiantes en diversos cursos académicos y áreas de estudio y se están convirtiendo en un método deseado y aceptado de aprendizaje, pues propician que la carga de estudio no sea tan pesada y que los alumnos disfruten estudiando (Balcázar et al., 2014). Lomas (1999) afirma que los pasatiempos educativos influyen en el desarrollo cognitivo y social, así como en las habilidades académicas, pues mejoran la atención y concentración y propician la búsqueda activa de estrategias para solucionar problemas, ya que ponen la mente a trabajar y producen el desarrollo de la inteligencia. Es decir, se logra mejorar la retención de la información y la atención de los estudiantes, se potencia el desarrollo de destrezas y habilidades y promueven una mejor concentración, proporcionan entretenimiento, estimulan la creatividad y despiertan la necesidad de estar informado en ámbitos tanto académicos como culturales, lo que conlleva al desarrollo de la inteligencia. En este sentido, Weisskirch (2006) afirma que los pasatiempos sirven a los alumnos como herramientas que les permiten medir su grado de comprensión, pero sobre todo que promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El beneficio del uso de pasatiempos educativos como herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido evidenciado por numerosos autores (Childers, 1996; Silberman, 1996; Franklin et al., 2003; Lewis, 2003; Weisskirch, 2006; Olivares et al., 2008; Akl et al., 2010). Los objetivos de la inclusión de los pasatiempos educativos en los procesos pedagógicos en el nivel de enseñanza superior son (Cerdeño, 1995; Olivares et al., 2008):

- Aumentar el interés de los estudiantes y su motivación por las asignaturas técnicas.

- Comprobar el nivel de conocimientos científico-técnicos logrado por los alumnos.
- Tener un elevado interés para los estudiantes.
- Estimular la actividad por parte de los alumnos.
- Desarrollar competencias profesionales y habilidades generalizadas.
- Contribuir al incremento del conocimiento de los significados y al desarrollo del vocabulario.
- Proporcionar una base de naturaleza concreta para el articular el pensamiento conceptual.
- Mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y hacer que las clases sean más amenas.
- Incrementar el nivel de preparación del alumnado.
- Lograr que el aprendizaje sea más perdurable.
- Desarrollar una mayor continuidad de pensamiento.
- Contribuir a la eficacia, eficiencia, nivel de profundidad, variedad y diversidad del aprendizaje.

En este contexto, la implementación de pasatiempos educativos en las asignaturas del Grado en Ingeniería Agrícola relacionadas con la Producción Animal potenciaría el aprendizaje activo de forma entretenida y amena y mejoraría los resultados de la evaluación del conocimiento al familiarizarse los estudiantes con los conceptos y términos clave de cada asignatura, así como al mejorar su concentración.

El objetivo de esta comunicación es describir el diseño curricular de una innovación docente consistente en la elaboración de un cuaderno de pasatiempos basados en los conceptos, términos y contenidos de asignaturas del área de conocimiento de Producción Animal del Grado en Ingeniería Agrícola de la Universidad de Sevilla, como herramienta didáctica para amenizar la enseñanza, incrementar el interés de los alumnos por el aprendizaje y fortalecer el conocimiento de los conceptos y términos fundamentales de las asignaturas.

2. DESCRIPCIÓN METODOLÓCICA DE LA INNOVACIÓN

2.1. Asignaturas objetivo

Las asignaturas incluidas en la innovación docente objeto de esta comunicación pertenecían a la titulación de Graduado en Ingeniería Agrícola de

la Universidad de Sevilla (2011) y fueron las siguientes: «Introducción a la Ganadería» (segundo curso), «Zootecnia General» (tercer curso) y «Sistemas de Producción Animal» (tercer curso), siendo todas ellas de carácter obligatorio (Universidad de Sevilla, 2014a,b,c). Todas las asignaturas pertenecían al área de conocimiento de Producción Animal. Las tres asignaturas se enmarcan en el campo disciplinar de la Zootecnia, que se define como la ciencia aplicada que se ocupa de todos los aspectos relacionados con la cría, explotación y mejora de los animales domésticos con fines lucrativos para obtener productos de calidad, en condiciones de sanidad e higiene y buen trato para el animal, respetando el medio ambiente y la salud de los consumidores (Caravaca et al., 2003). Para ello se apoyan en numerosas ciencias, como la Citología, Histología, Anatomía, Bioquímica, Biología, Genética, Fisiología, Química, Física, Matemáticas, Biometría, Estadística, Informática, Economía, Ecología, Sociología, etc. Se componen de bloques disciplinares tan dispares como Reproducción, Alimentación, Desarrollo y Crecimiento, Patología, Productos Animales, Biotecnología Animal, Residuos Ganaderos, Instalaciones Ganaderas, Bienestar Animal, Etnología e Identificación Animal, Mejora Genética, etc. A su vez, abordan el estudio de muy diversos sistemas de producción de numerosas especies de interés ganadero. Todo ello contribuye a la necesidad del estudiante de aprender y manejar multitud de conceptos y términos técnico-científicos.

2.2. Elaboración del banco de definiciones. Criterios de formulación

Se elaboró un banco con 1.100 definiciones y conceptos relacionados con las asignaturas obligatorias del área de Producción Animal, para utilizar en la elaboración de diversos tipos de pasatiempos. Los criterios para su redacción fueron los siguientes:

- Cada ítem se componía de una definición acompañada de su respuesta correcta.
- Las respuestas se componían de una sola palabra. Y en el caso de que la respuesta incluyera dos palabras, estás se separaban por un guion.
- La respuesta a cada ítem mantenía la concordancia en género y número con la definición o enunciado. En algunos casos se especificó entre paréntesis el número.

2.3. Elaboración de pasatiempos

Los pasatiempos se han elaborado formando tres niveles, correspondientes cada uno a una de las tres asignaturas integradas en la innovación docente: Introducción a la Ganadería (nivel 1), Zootecnia General (nivel 2) y Sistemas de Producción Animal (nivel 3), respectivamente. Se elaboraron así porque ésta es la progresión temporal que siguen las asignaturas en la titulación, de manera que en buena lógica un estudiante que haya cursado la asignatura correspondiente a un nivel estaría en condiciones de realizar los pasatiempos de ese nivel y los de los niveles inferiores por haber cursado también dichas asignaturas.

En cada nivel o asignatura, los pasatiempos se elaboraron por bloques temáticos homogéneos, correspondientes con frecuencia con los módulos o partes del temario de las asignaturas (ejemplo: bloque de Reproducción, bloque de Alimentación Animal, etc.).

2.3.1. *Elaboración mediante uso de software específico*

Para la elaboración de una parte de los pasatiempos se utilizó la aplicación informática Crossword Compiler v8 (http://www.crossword-compiler.com). Mediante esta herramienta informática se elaboraron principalmente pasatiempos del tipo *Crucigrama* español clásico, *Sopa de letras* y *Sudoku*.

2.3.2. *Elaboración manual*

Además se elaboraron pasatiempos de manera manual, sin uso de software. Entre los tipos de pasatiempos elaborados de forma manual cabe mencionar los *Aritgramas*, las *Columnas Movedizas* que permiten a los alumnos construir textos más o menos extensos, los *Jeroglíficos*, los *Test Informativos* que asemejan la estructura de preguntas de tipo test de los exámenes, el ejercicio *Demuestra tu Vocabulario* que les permite a los alumnos elegir la palabra correcta de las mostradas para una determinada definición y el *Eliminograma*, consistente en encontrar una palabra en base a pistas sobre el número de letras coincidentes entre las palabras proporcionadas en el pasatiempo y la palabra a encontrar.

Los pasatiempos de tipo *Sudoku* y *Aritgrama* son numéricos y se utilizaron para introducir variedad y diversidad de pasatiempos, así como para rellenar espacios en el cuaderno de prácticas, pese a no estar elaborados con conceptos y términos específicos del área de conocimiento de Producción Animal.

2.4. Criterios para la elección de definiciones

Para la elección de definiciones de términos y conceptos se ha dado prioridad a las incluidas en los manuales (principalmente: Caravaca et al., 2003; Caravaca y González-Redondo, 2007) y materiales didácticos de las asignaturas objeto de la innovación docente, por considerar que es la primera fuente a la que acudirán los estudiantes en caso de duda en la resolución de los pasatiempos. No obstante, en algunos casos también se han tomado definiciones del diccionario de la Real Academia Española (2014).

2.5. Uso del diccionario de español

Además de para tomar la definición de algún término específico de las disciplinas, se ha utilizado el diccionario de la Real Academia Española (2014) para tomar definiciones de palabras del lenguaje común, así como de artículos, preposiciones y conjunciones necesarios para completar algunos pasatiempos.

3. RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN

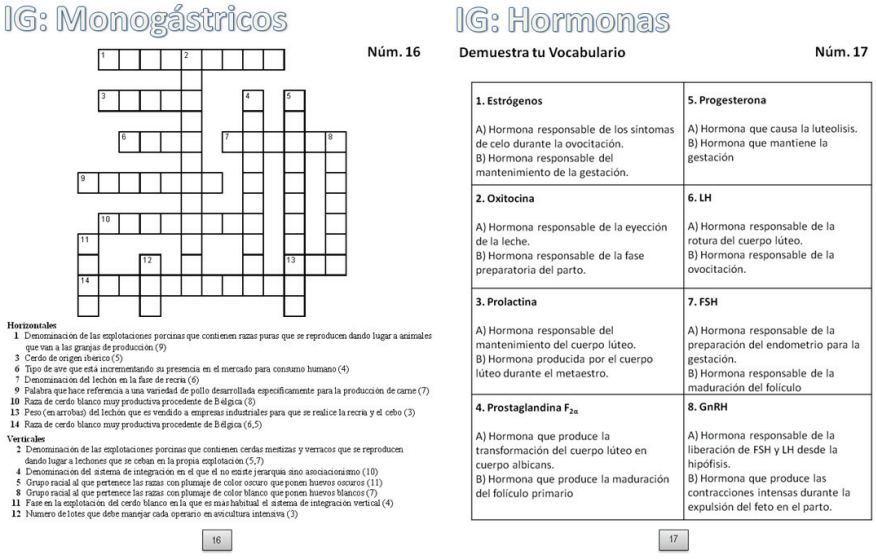
3.1. Cuaderno de pasatiempos

Como resultado de esta innovación docente se ha elaborado un cuaderno de pasatiempos (Figuras 1 y 2) para distribuir a cada alumno de las tres asignaturas incluidas en la innovación. El cuaderno contaba con 90 pasatiempos distribuidos en 72 páginas y se imprimió en papel reciclado en formato 17×24 cm, con portada a color (Figura 1) y el texto de las páginas interiores en blanco y negro (Figura 2).

Figura 1. Portada y contraportada del cuaderno de pasatiempos de Producción Animal



Figura 2. Detalle de algunos pasatiempos del cuaderno



IG: Monogástricos

Núm. 16

Horizontales

1 Denominación de las explotaciones porcinas que contienen razas puras que se reproducen dando lugar a animales que van a las granjas de producción (9)
3 Cerdo de origen ibérico (5)
6 Tipo de ave que esta incrementando su presencia en el mercado para consumo humano (4)
7 Denominacion del lechón en la fase de recria (6)
9 Palabra que hace referencia a una variedad de pollo desarrollada especificamente para la producción de carne (7)
10 Raza de cerdo blanco muy productiva procedente de Bélgica (8)
13 Peso (en arrobas) del lechón que es vendido a empresas industriales para que se realice la recria y el cebo (3)
14 Raza de cerdo blanco muy productiva procedente de Bélgica (6,5)

Verticales

2 Denominación de las explotaciones porcinas que contienen cerdas mestizas y verracos que se reproducen dando lugar a lechones que se ceban en la propia explotación (5,7)
4 Denominación del sistema de integración en el que el no existe jerarquía sino asociacionismo (10)
5 Grupo racial al que pertenece las razas con plumaje de color oscuro que ponen huevos oscuros (11)
8 Grupo racial al que pertenece las razas con plumaje de color blanco que ponen huevos blancos (7)
11 Fase en la explotacion del cerdo blanco en la que es mas habitual el sistema de integracion vertical (4)
12 Numero de lotes que debe manejar cada operario en avicultura intensiva (3)

16

IG: Hormonas

Demuestra tu Vocabulario

Núm. 17

1. Estrógenos A) Hormona responsable de los síntomas de celo durante la ovocitación. B) Hormona responsable del mantenimiento de la gestación.	**5. Progesterona** A) Hormona que causa la luteolisis. B) Hormona que mantiene la gestación
2. Oxitocina A) Hormona responsable de la eyección de la leche. B) Hormona responsable de la fase preparatoria del parto.	**6. LH** A) Hormona responsable de la rotura del cuerpo lúteo. B) Hormona responsable de la ovocitación.
3. Prolactina A) Hormona responsable del mantenimiento del cuerpo lúteo. B) Hormona producida por el cuerpo lúteo durante el metaestro.	**7. FSH** A) Hormona responsable de la preparación del endometrio para la gestación. B) Hormona responsable de la maduración del folículo
4. Prostaglandina $F_{2\alpha}$ A) Hormona que produce la transformación del cuerpo lúteo en cuerpo albicans. B) Hormona que produce la maduración del folículo primario	**8. GnRH** A) Hormona responsable de la liberación de FSH y LH desde la hipófisis. B) Hormona que produce las contracciones intensas durante la expulsión del feto en el parto.

17

3.2. Cuaderno de soluciones a los pasatiempos

Además del cuaderno de pasatiempos para el estudiante, se produjo un cuaderno de soluciones a los pasatiempos, para el profesorado. Este cuaderno de soluciones será utilizado por los profesores de las asignaturas implicadas en la innovación para resolver las dudas de los estudiantes que encuentren alguna dificultad en la resolución de algún pasatiempo. Se permitirá la consulta de las soluciones por parte del estudiante en presencia del profesor. Las soluciones no se distribuirán a los alumnos ni se permitirá la copia por parte de los mismos para asegurar que se esfuercen en resolver los pasatiempos por sí mismos. Su no distribución entre los estudiantes permitirá reutilizar el cuaderno en cursos académicos sucesivos si se estimase oportuno.

3.3. Evaluación de la innovación

Para evaluar esta innovación docente se realizarán tres actividades. La primera consistirá en administrar a los estudiantes un cuestionario, de carácter anónimo y voluntario que, al término de la impartición de la asignatura, permita valorar su percepción sobre la utilidad didáctica del uso de un cuaderno de pasatiempos para el estudio y aprendizaje de las asignaturas de Producción Animal. Para ello se preguntará por el tiempo dedicado a realizar pasatiempos, por el nivel de dificultad encontrado en cada tipo de pasatiempo, por la opinión sobre la amenidad de cada uno, por las fuentes que han consultado para resolver los pasatiempos y por la utilidad percibida de los pasatiempos para mejorar su nivel de aprendizaje en cada bloque temático específico de cada asignatura, entre otras cuestiones. La segunda actividad consistirá en recoger los cuadernos de pasatiempos al término del periodo de impartición de las asignaturas con el fin de evaluar el nivel de realización de los pasatiempos y de la corrección de las respuestas. La tercera actividad consistirá en comparar, para cada asignatura, las calificaciones medias de los estudiantes del curso académico 2014-2015 en que se ha implementado por primera vez esta innovación docente, con las calificaciones medias del curso 2013-2014 en que la innovación no se había implementado aún, con la finalidad de estimar si la introducción de la innovación incrementa las calificaciones.

3.4. Resultados previstos

Los principales resultados que se prevé alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la implementación de esta innovación docente son los siguientes:

- Despertar el interés del alumno por el aprendizaje de materias del área de Producción Animal.
- Hacer más fácil dicho aprendizaje.
- Proporcionar al alumnado una herramienta de autoevaluación de los conocimientos adquiridos.
- Ser un instrumento para repasar y refrescar conocimientos.
- Aclarar definiciones confusas.
- Permitir que el alumno utilice de forma correcta un vocabulario específico de Producción Animal.
- Servir de repaso de disciplinas de áreas relacionadas con la Producción Animal como son la Fisiología, Anatomía, Biología, Bioquímica, Genética, etc.
- Ser un instrumento que le ayude al profesor en la evaluación continua.
- Ser una herramienta para que el profesor tenga conciencia de las dificultades de los alumnos con determinados términos y definiciones.
- El profesor podrá conocer al comienzo de las asignaturas de mayor nivel, el grado de conocimientos adquiridos que posee el alumno en las asignaturas relacionadas de niveles inferiores.

4. CONCLUSIONES

Parte de la dificultad que comporta el aprendizaje de asignaturas del área de conocimiento de Producción Animal deriva de la gran diversidad de conceptos y términos que el alumno debe conocer y manejar, como consecuencia del hecho de que dichas asignaturas contienen una variedad de bloques correspondientes a disciplinas diversas. En el Grado en Ingeniería Agrícola de la Universidad de Sevilla se ha implementado durante el curso 2014-2015 una innovación docente consistente en elaborar un cuaderno de pasatiempos construidos con los términos y conceptos propios de las asignaturas obligatorias del área: Introducción a la Ganadería, Zootecnia General y Sistemas de Producción Animal, cuyo diseño curricular se ha descrito en este trabajo. Dicha innovación será evaluada al término del curso académico y con su

implementación se espera lograr una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente mediante una mejora en la asimilación de conceptos básicos y un incremento en la precisión en el uso de la terminología propia de las disciplinas por los alumnos mediante una actividad que fomentará el aprendizaje autónomo y que será amena por el carácter lúdico de los pasatiempos.

REFERENCIAS

Akl, E. A., Pretorius, R. W., Sackett, K., Erdley, W. S., Bhoopathi, P. S., Alfarah, Z. y Schünemann, H. J. (2010). The effect of educational games on medical students' learning outcomes: A systematic review. *Medical Teacher*, 32 (1), 16-27.

Balcázar, N. M., Alcántara, E., López, S., Serrano, C., Gómez, P., y Soto, F. D. (2014). El Crucigrama como estrategia del aprendizaje activo de los alumnos en Ciencias de la Salud. *Revista Material Didáctico Innovador*, 10 (1), 1-7.

Cañeque, H. (1993). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.

Caravaca, F. P., Castel, J. M., Guzmán, J. L, Delgado, M., Mena, Y., Alcalde, M.J. y González Redondo, P. (2003). *Bases de la Producción Animal*. Sevilla: Universidad de Sevilla-Universidad de Córdoba-Universidad de Huelva.

Caravaca, F. P. y González-Redondo, P. (2007). *Sistemas ganaderos en el siglo XXI*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cedeño, M. (1995). Juegos y materiales didácticos para la educación integral en salud de niños y adolescentes. En: *Evento Internacional Pedagogía '95*, La Habana, Cuba.

Childers, C. D. (1996). Using crossword puzzles as an aid to studying sociological concepts. *Teaching Sociology*, 24, 231-235.

Franklin, S., Peat, M. y Lewis, A., (2003). Non-traditional interventions to stimulate discussion: The use of games and puzzles. *Journal of Biological Education*, 37, 79-84.

González-Redondo, P. (2012). Ocho años de prácticas de Cunicultura en la Granja Didáctico-Experimental de la E. T. S. I. Agronómica de la Universidad de Sevilla. En *International Symposium on Innovation and Quality in Engineering Education*, pp. 349-365. Valladolid: SEFI-Universidad de Valladolid.

León, A. J., Martín, C. y Sánchez, M. (2012). El uso de crucigramas como método de innovación docente en la asignatura de Farmacia Clínica. *Actualidad en Farmacología y Terapéutica*, 10 (1), 69-71.

Lewis, P. (2003). Is this going to be on the test? En W. Buskist, V. Hevern y G. W. Hill (eds.). *Essays from excellence in teaching*. USA: Society for the Teaching of Psychology.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras: teoría y práctica de la evaluación lingüística*. Vol. I, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Olivares, J. C., Escalante, M., Escarela, R., Campero, E., Hernández, J. L. y López, I. (2008). Los crucigramas en el aprendizaje del electromagnetismo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3): 334-346.

Padial, S., Gómez, M. J. (2013). Aprender Jugando: una forma divertida y práctica de aprender. En *I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*, pp. 156-157. Madrid: UNED.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Espasa.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Boston: Allyn & Bacon.

Universidad de Sevilla (2011). *Resolución de 20 de julio de 2011 por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Ingeniería Agrícola*. BOE, 245:107.040-107.044, de 11 de octubre.

Universidad de Sevilla (2014a). *Introducción a la Ganadería*. http://www.us.es/estudios/grados/plan_198/asignatura_1980012

Universidad de Sevilla (2014b). *Zootecnia General*. http://www.us.es/estudios/grados/plan_198/asignatura_1980025

Universidad de Sevilla (2014b). *Sistemas de Producción Animal*. http://www.us.es/estudios/grados/plan_198/asignatura_1980033

Weisskirch, R. S. (2006). An analysis of instructor-created crossword puzzles for student review. *College Teaching*, 54 (1), pp. 198-201.

Planteamientos para la formación en la Educación Superior desarrollados en las comunidades locales

Proposal for training for Higher Education developed in local Communities

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada, emiliojesus9@gmail.com
Mª del Pilar Ibáñez Cubillas
Universidad de Granada, mariapilar.ic@gmail.com

Resumen:

La administración local es uno de las instituciones más relevantes a la hora de intervenir con sus ciudadanos en una mejora del proceso educativo y participativo de la comunidad. Los servicios sociales se encargan, entre otras cosas, de fomentar la vida comunitaria y cubrir unas necesidades mínimas que requieren de infraestructuras socioeconómicas. La acción socioeducativa debe ser guiada y planificada para fomentar la participación ciudadana y que tome su espacio en relación a su propia realidad territorial. Los servicios sociales requieren de multitud de profesionales para ofrecer unas prestaciones sociales a los ciudadanos de calidad. Los colectivos más vulnerables son los que requieren de profesionales, tales como los educadores sociales que partan de una acción de cambio. Esta acción demanda una acción directa perpetrada desde la calle, la plaza, las instalaciones públicas, etc. El proceso de formación inicial en la educación superior va a determinar, entre otros, el sistema de capacitación de los educadores sociales. La adquisición de competencias permitirá al educador optimizar las actuaciones que debe realizar en su ocupación dentro de la educación social. La Educación Social tiene un carácter reivindicativo. Esta profesión intentará promover una mejora significativa del bienestar de la comunidad y de la participación de los ciudadanos (Caride, 2003). Por todo ello, nos basamos en Corrigan y Haberman (1990), que proponen que la profesión tenga varios elementos básicos como: (a) tener un conocimiento base: una profesión debe tener un cuerpo de conocimientos y destrezas, fundamentado en la teoría y la investigación; (b) controles de calidad para asegurar que los profesionales tienen conocimientos necesarios para realizar sus actividades; (c) tener unos

recursos, como métodos, técnicas, salario, etc.; (d) las condiciones de la práctica, como elemento que debe concurrir en la situación de trabajo, para que un profesional sea efectivo. Úcar (1999) explica que la educación social es una profesión nueva que necesita distinguir entre intervenciones no profesionales realizadas por agentes sociales voluntarios que no tienen formación específica para intervenir y las intervenciones realizadas por una formación específica con una formación científica y técnica. Las acciones pedagógicas constituyen uno de los mecanismos más determinantes según el tipo de formación social (Bourdieu y Passeron, 1977). La formación universitaria debe proporcionar al estudiante la adquisición de capacidades que se integren en el perfil profesional que define la titulación (Fernández y Gijón, 2012). No se es competente «en abstracto» sino en un contexto concreto. Se debe analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos se necesita utilizar (Cano, 2002).

Palabras clave: educación social, formación, profesión, prácticum.

Abstract:

Local government is one of the most important institutions when considering an intervention, together with citizens, to improve educational procedures. Social services are responsible for, amongst other things, the promotion of community life and to meet the minimum requirements to sustain a socio-economic infrastructure. Socioeducational action must be guided and planned to encourage citizens to participate and take their place in territorial reality. Social services require a multitude of professionals to provide quality service to their citizens. The most vulnerable groups are those that require professionals such as social educator which workers departing from a stock exchange. This action requires direct perpetrated action from the streets, squares and public organization etc. The initial training process in higher education will determine, among other things, the training system of social educator. The acquisition of skills will enable social workers to optimize their performance within the social education of society. The Social Education has a vindictive nature. This profession is trying to promote a significant improvement of the welfare of the community and citizen participation (Caride, 2003). Therefore, we rely on Corrigan and Habermas (1990) proposes that the profession has several basic elements: (a) having a knowledge base: a profession must have a body of knowledge and skills, grounded in theory and research; (b) quality controls to ensure that professionals have knowledge to carry out their activities; (c) having few resources, such as methods, techniques, salary, etc.; (d) the conditions of practice, as an element which must be satisfied in the work situation, for a professional to be effective. Úcar (1999) explains that social education is a new profession that needs to distinguish between interventions by non-professional volunteers who are specifically trained to intervene, and interventions by a specific training with a scientific and technical training. The educational activities are one of the most crucial mechanisms by type of social formation (Bourdieu & Passeron, 1977). The university formation should provide students with the acquisition of capabilities that are integrated into

the professional profile that defines the degree (Fernández & Gijón, 2012). A professional is not competent «in the abstract» but in a particular context. You should analyze each situation to select which combination of knowledge you need to use (Cano, 2008).

Key words: practicum, profession, social educator, training.

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos educativos en el área de la educación social se han convertido en una herramienta de sustento para desarrollar acciones educativas que beneficia al ciudadano y a la comunidad. El trabajo conjunto que van a realizar los educadores sociales requieren de un equipo de trabajo cooperativo con otros profesionales. Las acciones educativas que se vayan a realizar en una determinada zona van a requerir de un análisis previo que puede ser desarrollado por educadores sociales, de forma que la concepción del tipo de sociedad que tenga asimilado y la formación que haya tenido en su formación actuará de una forma idealizada con el fin de contribuir a la mejora de los miembros con los que trabaja a través de sus acciones socioeducativas.

2. LA EDUCACIÓN SOCIAL

El constante progreso de los servicios sociales hace considerar a éstos como un elemento importante para apoyar las estrategias que se realizan en el ámbito local como un mecanismo activo de actividad económica generador de empleo y seguridad.

Lo que se plantea a través de las estrategias de desarrollo local es un modelo de desarrollo en el que el conjunto de los ciudadanos deciden cuáles son los objetivos que se perseguirán, y lo harán a través de organizaciones de participación política, social y económica. (García, 1999, p. 182)

Para Caballo y Gradaílle (2008), los educadores sociales deben fundamentar con carácter pedagógico las acciones educativas que se van a realizar a la comunidad, de manera que abogue por una ciudadanía democrática, que sea ella misma el centro de sus acciones pero involucrando a todos los miembros de su comunidad. Se requiere de experiencias participativas que inviten a colaborar en la comunidad con planificaciones distintas en función del tipo de objetivo que se pretenda conseguir.

Valera (2010) considera que «la comunidad constituye un contexto idóneo para poner en marcha mecanismos y estrategias de coordinación e interrelación entre los profesionales de los servicios sociales de atención primaria y las demás instituciones» (p. 146).

Según Hoyle (1980), los profesionales deben reunir diez cualidades para considerarla como profesión, y son:

- Se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones.
- Se necesita un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia.
- Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.
- La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado período de enseñanza superior.
- El período de formación y entrenamiento implica la socialización de los candidatos en los valores y la cultura de la profesión.
- Ser una ocupación que desempeña una función social.
- El ejercicio de esta función requiere un considerable grado de destreza.
- Esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias.
- Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético.
- Es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.

El educador social debe accionar un encuentro fortuito y de máximo interés a las necesidades de sus ciudadanos. Como dice Valera (2010),

> El educador social, por tanto, ha de actuar desde la mediación, entendida como el trabajo educativo que facilita un encuentro constructivo con otras personas, grupos, lugares, etc., siendo la finalidad última la emancipación de las personas en tanto que son sujetos de la educación. (p. 145)

De poco sirve un planteamiento de intervención ciudadana si las acciones no forman parte de su realidad cotidiana. Sería interesante involucrar a toda la comunidad, incluyendo a asociaciones, movimientos ciudadanos, etc. que

ya hayan trabajado en esa comunidad. Su reconocimiento social estará centrado en la adquisición de un conjunto de competencias específicas que regulen su actuación como ámbito de su profesión (Campillo y Sáez, 2012). Teniendo en cuenta que debe trabajar de forma conjunta con otros profesionales, pueden surgir situaciones en las que se solapen competencias en la planificación de sus acciones.

Alguna de las investigaciones que involucran de forma efectiva a la comunidad en su transformación social a través de la evaluación participativa es la presentada por Úcar, Heras y Soler (2014). Éstos concluyen que la participación de los miembros de la comunidad en la evaluación hace que sea útil, más justa y válida, entendiendo la «evaluación participativa como una metodología híbrida que puede utilizarse de manera simultánea para investigar e intervenir en grupos y comunidades» (p. 23).

Es necesario que el educador sea también un agente social comprometido con el área local, que establezca alianzas con los agentes de la comunidad que están implicados en el área de la educación (Imbernón, 2014). Esta implicación conlleva creer en los profesionales de la educación que pueden ser auténticos agentes sociales y gestores de la enseñaza-aprendizaje con capacidad de intervenir dentro los complejos sistemas que pueden enfrentarse, tanto a nivel social como laboral del territorio donde actúan. El contexto se ha convertido en un elemento básico de análisis dada la importancia que tiene, entre otras cosas, establecer alianzas externas al centro educativo para organizar y efectuar el desarrollo de actividades educativas de forma efectiva. La profesión docente conlleva una cultura determinada que se socializa con unos ámbitos e instituciones determinados, conviviendo en un contexto específico.

3. FORMACIÓN INICIAL

La educación tiene una función social con la sociedad, de manera que debe dar respuesta a las necesidades que la sociedad tiene en su ámbito de gestión y participación. La nueva realidad de la sociedad requiere de una formación adaptada a dicha realidad. En el caso del ámbito local se necesita de una formación que tenga vínculos organizativos con la enseñanza universitaria. Madoery (2003) afirma que:

> El desafío abierto hacia las instituciones universitarias en su vinculación con la realidad regional consiste en generar una oferta educativa y de for-

> mación que permita adecuar los contenidos curriculares a la realidad y características de cada territorio de referencia, al tiempo que anticipar las demandas futuras de cualificación que las instituciones públicas y privadas van a presentar. (p. 3)

Los nuevos estudiantes universitarios requieren de la adquisición de varias competencias que deben ser fundamentadas en su formación inicial, debido a que la estructura social y sistemas de producción exigen a los futuros profesionales el dominio de dichas competencias específicas.

La formación centrada en la institución educativa comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y el profesorado para dirigir los programas de formación, de manera que respondan a las necesidades definidas de la institución. La profesión no se basa en cumplir una serie de características que cumple un trabajo de forma fija, sino que se trata más bien de un proceso permanente de mejora para la consecución de una serie de objetivos (Sykes, 1992).

Brevemente distinguimos entre la ocupación y la profesión. Siguiendo a Caride (2002),

> La ocupación se asocia al conjunto de tareas que constituyen y delimitan la actividad productiva humana en un puesto de trabajo determinado, mientras que la profesión se refiere a la cualificación y habilitación requerida para que puedan desempeñarse ciertas ocupaciones, independientemente de que éstas se concreten o no en un puesto laboral. (p. 97)

El término profesión requiere de la adquisición de un nivel de formación a la vez que expresa una categoría social y un reconocimiento profesional. Conviene expresar la idea este autor:

> El reconocimiento social de las actividades que llevan a cabo los profesionales o, en su defecto, de la utilidad colectiva del servicio afectado por el desempeño profesional; de esta forma, se espera que su quehacer responda al interés que muestra la sociedad por las tareas que realizan de modo regular y continuado.
>
> Dicho reconocimiento social requiere, generalmente, que orienten sus preocupaciones hacia la prestación de un servicio público, con la intención de satisfacer una o varias necesidades sociales de la población; en último término, son las demandas que ésta realiza las que otorgan validez social a una profesión, ya que de ellas depende que constituya o pueda

constituir la base económica del individuo que la desempeña, proporcionándole prestigio, éxito o autoridad en su campo. (p. 99)

Atendiendo a los elementos principales que una profesión debe tener, exponemos lo que exponen Corrigan y Haberman (1990):

- Tener un conjunto de conocimientos y destrezas con una base teórica e investigación, junto con la ética y valores profesionales.
- Controles de calidad a través de procesos de evaluación.
- Recursos.
- Condiciones de la práctica para que se den los condicionantes necesarios para ejercer su profesionalidad de forma eficiente.

La formación demanda de una formación transversal que provoque a los profesionales para que sean críticos, reflexivos e investigadores para mejorar las habilidades de actuar en diversos ámbitos caracterizados por su dificultad. Se requiere de un cambio reflexivo para mejorar las actuaciones de la profesión de la educación social. Vilar, Riberas y Rosa (2014) exponen una serie de manifestaciones que incitan a que se produzca un cambio del profesional actuador al reflexivo:

- Se produce el paso de una mirada centrada en la intervención resolutiva, parcial, a una mirada centrada en la promoción integral de la persona.
- Se entiende que un entorno complejo y a menudo difuso es el espacio natural de trabajo del profesional, para el cual no hay respuestas preestablecidas y es imprescindible crear respuestas *ad hoc* de cada situación.
- Para poder crear conocimiento se pasa de la oposición teoría-práctica a una integración entre la reflexión y la acción.
- Para asegurar una correcta atención a las personas, es imprescindible un trabajo cooperativo de carácter interdisciplinario entre profesionales que evite caer en contradicciones entre los profesionales que intervienen en una misma realidad social.
- Hay que asegurar el respeto a los procesos complejos y los tiempos de las personas atendidas, pero a la vez hacer un uso adecuado de los recursos disponibles de manera eficaz y eficiente.
- Se comprende que la actividad profesional es un ejercicio de responsabilidad moral que responde al compromiso adquirido con la sociedad de la que se forma parte.

Atendiendo a Úcar (2006), los modelos clásicos con carácter tecnocrático que se han utilizado para resolver los problemas de la sociedad son insuficientes en la realidad actual. Desde el punto de vista de Vilar y otros (2014), con la introducción del nuevo escenario a través del Espacio Europeo de Educación Superior, a pesar de ciertos aspectos criticables, han surgido oportunidades para plantear cambios metodológicos que ayudan a formar a los profesionales a trabajar en ámbitos con dificultad. Esa nueva metodología formativa hace que se genere un aprendizaje integrado y transversal que resalta la relevancia de los elementos prácticos que utilizan para dicho aprendizaje, por lo que el *Prácticum* se convierte en un elemento donde no sólo se ponen en práctica los conocimientos, habilidades, etc., sino que supone una oportunidad de poder analizar las carencias de su práctica profesional.

El *Prácticum* tiene entre sus objetivos generales incorporar al alumno en un ámbito de trabajo que a la vez es introducido en un contexto de aprendizaje, en el que se trabaja con situaciones reales donde el profesional ejerce su responsabilidad, conocimientos y habilidades. Este escenario le permite al alumno aprender y adquirir una serie de conocimientos que son necesarios para poder ejercer su profesión en un determinado ámbito. El mercado laboral es la unidad que va a requerir al profesional dichos conocimientos y habilidades para poder ejercer su profesión en una ocupación de su ámbito de trabajo. Se trata de poner al alumno en un marco real donde tenga contacto con los contenidos y funciones que realizan en su profesión junto con un equipo de trabajo.

Parte de la realización de un puesto de trabajo no depende únicamente de la formación formal que va adquiriendo en las clases de la universidad, sino también de las experiencias de situaciones concretas de trabajo (Vilar y otros, 2014), «de ahí que las normas o estándares de competencia se entiendan como el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico» (p. 7).

El mercado laboral demanda profesionales que tengan nuevas competencias profesionales y que hayan sido desarrollados en el ámbito laboral. Levi-Leboyer (1996) destaca las distintas formas de desarrollar las competencias, en las que diferencia: durante la formación previa, vida activa, mediante los cursos de formación para adultos y para el ejercicio de una actividad profesional. El *Prácticum* posibilita la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Villa y Poblete, 2004).

Según Poblete (2003), las competencias deben estar relacionadas con las motivaciones, actitudes y los valores que permitirán guiar parte de su actividad profesional a través de la formación inicial en la Universidad.

4. EL ESCENARIO DEL *PRÁCTICUM*

El contexto de prácticas es un espacio de aprendizaje donde el estudiante aprenderá nuevos conocimientos que sólo puede aprender en un contexto real, sin que dicho escenario puede llevarse a cabo en una clase de la Universidad (Vilar y otros, 2014). Por lo tanto, la Universidad se convierte en un escenario de formación básica que necesita ser contextualizada para mejorar su proceso de formación. Ciertos contenidos sólo pueden ser aplicados en un contexto real, permitiendo así ampliar, rectificar y adaptar conocimientos y habilidades que previamente ya se tenían (Gripenberg y Lizarte, 2012). Los municipios tendrían que tener una mejor colaboración con la universidad para mejorar la colaboración entre ambos, de manera que permita al estudiante más ámbitos donde desarrollar su *Prácticum*.

La importancia del *Prácticum* va a recaer sobre el escenario donde no sólo aprende el individuo, sino que también el alumno se va autoevaluar sobre su habilidad y capacidad en relación a su titulación en un ámbito de trabajo propio. El alumno no sólo analiza lo que debe mejorar, aprender, etc., sino que también se autoevalúa atendiendo a elementos como la capacidad y vocación. El alumno reflexiona sobre su actuación en un ámbito laboral determinado, pudiendo darse el caso en el que considere la posibilidad de desarrollar su profesión en un ámbito laboral distinto al que realizó en el *Prácticum*. Por tanto, el *Prácticum* se convierte en un posible escenario de cambio donde puede requerir nuevos campos de estudio y formación, que capaciten al alumno en su nueva área de interés formativa.

5. PUNTOS DE PARTIDA

La ciudadanía debe tener un rol transcendente en las decisiones que se tomen para el desarrollo local, reivindicando un papel más activo en las actividades que se realizan en la localidad. La participación pasará a involucrar a todos los sectores de la comunidad.

Atendiendo a Madoery (2001), «el gobierno local se constituye a partir de un complejo institucional que privilegia la participación y la representación y resulta más abarcadora que la idea tradicional de gobierno municipal, que alude exclusivamente al poder público local» (p. 16). La gestión local requiere no sólo de un sistema eficaz entre los niveles de gobierno, sino también de un compromiso de las personas e instituciones representativas, requiriendo a la vez de una participación de éstos órganos representativos en el diseño y

cumplimiento de políticas locales que fomenten la cooperación entre todos los actores cuya participación pueda generar un bien para la comunidad local.

La Universidad como institución representa un escenario idóneo para fomentar los recursos humanos y sociales a través de profesionales que sean socialmente responsables con las actuales necesidades que van surgiendo en la sociedad.

Tal y como señala Red (2009), se debe involucrar al alumno universitario en una formación que dé respuesta a las necesidades que van surgiendo a través de la docencia, investigación, la vinculación al medio y la gestión universitaria, afirmando que:

> Entre los desafíos universitarios más importantes actualmente encontramos el de incluir en los acontecimientos sociales, sin despreocuparse de su incidencia en los procesos sociales con identidad regional sostenible que repercuten en la potenciación de bienestar de la sociedad de la que forma parte. (p. 69)

6. CONCLUSIONES

En la actualidad el Educador Social aún sigue en un proceso de reconocimiento social que revindica su profesionalización. Para ello se requiere de cambios en diferentes ámbitos. El primero es su formación inicial. Se hace necesario una exploración de los programas y planes de estudios para especializar mejor su formación ante las nuevas demandas del mercado laboral. En segundo lugar, la formación continua del educador social sigue siendo una variable relevante a la hora de construir su profesión, debido a que cada educador tiene que actualizarse en su área de trabajo y responder con sus conocimientos antes situaciones que sólo él puede resolver de la manera más eficaz. Su formación y experiencia en el ámbito social para resolver problemas hacen, entre otras cosas, que su ocupación en un puesto de trabajo sea requerida por el mercado laboral. La comunidad tiene unas expectativas para cada profesional, y en el caso del educador social debe ser respondidas a través de los elementos anteriormente señalados. El tercero es el papel relevante del *Prácticum*; el primer examen donde el alumno se enfrentará a su vocación, formación y habilidades es en el *Prácticum*. Es el escenario donde el conocimiento y la experiencia tendrán que adaptarse a los requerimientos del área de trabajo asignado con situaciones reales en las que el profesional ejerce su responsabilidad, conocimientos y habilidades.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones comunidad-escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *15*, pp. 45-55.

Campillo, M. y Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria, 19*, pp. 13-36.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(3), pp. 1-16.

Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 9*, pp. 91-125.

Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, *321*, pp. 48-51.

Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education,* pp.195-211. Nueva York: MacMillan.

Fernández, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3*(1), pp. 109-119.

Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3*, pp. 14-24.

Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education*, pp.42-57. Londres: Kogan Page.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.

Levi-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Madoery, O. (2001). El valor de la política de desarrollo local. En A. Vázquez y O. Madoery. (Eds.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*, pp.1-31. Rosario: Homo Sapiens.

Madoery, O. (2003). *La formación de actores de desarrollo, desde la perspectiva endógena*. Buenos Aires: Centro de Estudios Sobre Desarrollo y Estrategias Territoriales.

Poblete, M. (2003*). La enseñanza superior basada en competencias.* Bilbao: UD.

Red, N. de la (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. *Revista Alternativas*. *Cuadernos de Trabajo Social*, *16*, pp. 65-76.

Sykes, G. (1992). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación y Sociedad*, *11*, pp. 85-96.

Úcar, X. (1999). La profesión de educador social. Reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación. En F. Estaban y R. Calvo (Eds.), *El Prácticum en la formación de educadores sociales*, pp. 209-309. Burgos: Universidad de Burgos.

Úcar, X. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social: intervención socioeducativa y vida social. En J. Planella y J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información*, pp. 233-271. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *24*, pp. 21-47.

Valera, L. (2010). La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *17*, pp. 137-148.

Vilar, J., Riberas, G. y Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Revista Lugares de Educação, 4*(9), pp. 132-149.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 8*(2), pp. 1-19.

El cambio planificado para la atención a la diversidad en educación: ¿una mejora o un retroceso?

The planned change for the attention to diversity in education: an improvement or a setback?

Alba García Barrera
Universidad a Distancia de Madrid, alba.garcia@udima.es
Carlos Monge López
Universidad de Alcalá, carlos.monge@uah.es
Patricia Gómez Hernández
Universidad de Alcalá, patricia.gomezh@uah.es

Resumen:

Se debe tener en cuenta que todas las personas poseen características que las hacen ser diferentes, únicas e irrepetibles. En este sentido, parece ser que el modelo hacia el que se posiciona la atención a la diversidad en educación es la escuela inclusiva, que viene avalada, al menos, por imperativos éticos, pedagógicos y legislativos. El objetivo principal de este estudio es analizar aquellos cambios planificados, ya sean reformas o innovaciones, que desde los centros educativos pueden desarrollarse como prácticas inclusivas para atender a la diversidad. La inclusión en el ámbito educativo es una necesidad social que debe garantizarse tanto a nivel de centro y aula mediante innovaciones, como a nivel de sistema educativo a través de reformas. No obstante, este tipo de cambios no siempre conduce a una mejora educativa, ya que en función de las intenciones administrativas, políticas, económicas e incluso pedagógicas, pueden llegar a suponer un retroceso.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión educativa, innovación docente, reforma educativa, revisión teórica.

Abstract:

All persons posses characteristics that make them different, unique and unrepeatable. In this way, inclusive school is the model towards attention to diversity in education is

positioned. Precisely, it is endorsed by ethical, pedagogical and normative imperative. The main aim of this study is to analyze planned changes, whether reforms or innovations, that could be developed in schools as inclusive practices for attention to diversity. Inclusion in educational field is a social need that must be guaranteed both center and class level, through innovations, and educational system by reforms. However, this type of resources does not always lead to educational improvement, because it could represent a step backwards depending on administrative, political, economic and even pedagogical intentions.

Key words: attention to diversity, educational inclusion, pedagogical innovation, educational reform, theoretical review.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización de los mercados, y el consiguiente control internacional de las instituciones que optan a competir en dicho escenario, es una de las características más importantes de las sociedades actuales. Las diferencias sociales propias de las sociedades modernas se hacen cada vez más extremas en las postmodernas, y, sin embargo, el discurso social potencia el mensaje de una educación para la ciudadanía democrática donde priman los derechos y deberes de todos los ciudadanos, ocupando un lugar esencial el derecho a la igualdad de oportunidades (Marina, 2001). En este sentido, las concepciones educativas actuales deben cambiar para dar respuesta a los contextos cada vez más cambiantes.

También, un elemento que dota de identidad a la globalización es la vertiginosidad del intercambio cultural, facilitado tanto por los movimientos migratorios como por los grandes avances tecnológicos y el intercambio inmediato de información entre los diversos lugares del mundo.

Resultado de la amplia diversidad cultural y religiosa cada vez más presente en España, las aulas escolares son fiel reflejo de este variado contexto y progresivamente se vuelven más diversas y heterogéneas. Pero esta diversidad proveniente del entorno que rodea y afecta a todo centro educativo, no es la única que produce esta condición. Se debe tener en cuenta que todas y cada una de las personas poseen características que las hacen ser diferentes, únicas e irrepetibles.

El modelo hacia el que el sistema educativo actual se está posicionando es el conocido como la escuela inclusiva, caracterizada ésta por ser un entorno donde todos aprenden de y desde las diferencias, apreciándolas como un

valor positivo. Esta idea requiere un cambio de actitudes y supresión de etiquetajes. Todos las personas son diferentes y, por lo tanto, poseen Necesidades Educativas Personales (García, 2013). En este sentido de escuela inclusiva, se requiere una enseñanza diferenciada, adaptando las prescripciones legislativas no únicamente al contexto de centro y aula, sino también a las características de cada alumno (Bueno, 2011).

Desde la escuela inclusiva lo que se pretende es atender a todo el alumnado preferentemente en su contexto de aula ordinaria, evitando medidas segregadoras que puedan discriminar durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como afirma Ainscow (2005), que es uno de los autores más relevantes al respecto, el modelo de escuela inclusiva no es la panacea.

Es una realidad que toda escuela inclusiva necesita de unos cambios constantes orientados a la mejora (Ainscow, 2005), y por lo tanto también lo requiere el modelo español actual. Estos procesos de transformación pueden contemplarse atendiendo a su amplitud y procedencia (Gairín, 2009). En primer lugar, se trata de reformas cuando los cambios para la mejora provienen de la Administración y atañen a una parte considerable del sistema educativo. Y, en segundo lugar, las innovaciones son cambios institucionalizados entendidos y realizados en el seno de los centros educativos.

Con respecto a las reformas, el sistema educativo español actualmente está en proceso de sufrir cambios sustanciales, especialmente en lo que a atención a la diversidad se refiere. En este sentido, cobran especial importancia dos aspectos: (1) la revisión de las modificaciones que contempla la futura ley con respecto a la actual y (2) el análisis de reformas educativas que atañen a la atención a la diversidad. Sin embargo, la legislación deja de tener sentido cuando no es aplicada en las aulas o cuando es practicada de formas distintas a como la Administración pretende. Así, los cambios planificados dentro de los centros escolares son sustancialmente significativos para, en el caso que aquí concierne, brindar una atención de calidad a todo el alumnado. En cambio, las innovaciones por sí solas pierden su efectividad (especialmente su prolongación en el tiempo y la participación de la comunidad educativa) si no están apoyadas por la Administración. De esta manera, los cambios planificados para la mejora educativa no dependen únicamente del compromiso de sus participantes ni de las imposiciones legislativas, sino que se hace imprescindible el trabajo conjunto y coordinado de ambas partes.

Tanto la Administración educativa como el profesorado, el alumnado y las familias deben fomentar y exigir una educación que atienda lo mejor posible a todos los individuos y les desarrolle íntegramente como personas. Pero uno de

los principales problemas es determinar cuál es el mejor modelo para ello, aunque bien es cierto que la literatura científica está empezando a señalar a la escuela inclusiva como el recurso que posiblemente mejor atienda a la diversidad dentro de su contexto. Y, como en la mayoría de los casos, cada modelo educativo posee unas ventajas e inconvenientes con respecto a los otros.

Tras una profunda revisión, existen diversas investigaciones acerca de los cambios planificados orientados a la mejora en materia de atención a la diversidad en educación. A pesar de ello, muchas de ellas abordan el tema principalmente desde el ámbito autonómico (González, Méndez y Rodríguez, 2009; Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012; Monge, Gómez y Montalvo, 2013), aunque también destacan otras del panorama nacional (Carbonell, 2009).

Por todo lo señalado hasta aquí, el principal objetivo que se persigue en este estudio es realizar un análisis sobre los cambios planificados orientados a la mejora de la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Y para ello se presenta el modelo de la escuela inclusiva, así como prácticas planificadas novedosas promovidas por la legislación (reformas) y a nivel de centro (innovaciones).

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA ESCUELA INCLUSIVA

Como se apunta anteriormente, la sociedad actual posee una gran diversidad. Concretamente, está constituida por personas con multitud de diferencias (económicas, sociales, cognitivas, físicas, culturales, etc.). Sin embargo, a pesar de esas diferencias, existe una igualdad en cuanto a Derechos se refiere que une a las personas y, más allá, una serie de derechos que las legitiman. En este sentido, la educación como derecho humano encuentra su mayor expresión en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948), la cual establece que «toda persona tiene derecho a la educación y que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (Art. 26).

Por su parte, y en cuanto al marco normativo español, la Constitución de 1978 señala que todos «los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia social o personal» (Título I, Capítulo II, Artículo 14). En esta misma línea, desde la UNESCO se continúa con la firme intención de velar por la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, siendo aprobada en el año 1990 la Declaración

Mundial sobre Educación para Todos, donde se reivindicaba la responsabilidad de los gobiernos en este sentido y se solicitaba su compromiso en relación a las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de una verdadera Educación para Todos. Posteriormente, en relación a los compromisos de España, en 1994 se firma la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, donde se apuesta por una atención educativa a la diversidad desde el principio de normalización (atención al alumnado desde el centro ordinario). Ya no sólo se trata de una educación para todos con carácter general, sino que se especifica para aquellos más vulnerables. A estos y a otros progresos, hay que añadir otro avance de la UNESCO (2000) sobre el marco de acción para la educación para todos. Concretamente, este último representa un compromiso de trabajo de los gobiernos y organismos internacionales para la consecución de la educación para todos, todos los ciudadanos y todas las sociedades; aquí se deja de abordar la educación como algo únicamente personal y se comienza a consolidar la educación como un aprendizaje social.

Como recogen Martínez, Haro y Escarbajal (2010), son varios los organismos, foros, declaraciones que defienden el derecho a una educación adecuada para todos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Algunos reconocimientos del derecho a la educación para todos

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
Convenio Europeo de Derechos Humanos (1952)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982)
Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos (1990)
Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993)
Declaración de Salamanca (1994)
Foro Mundial sobre Educación de Dakar (2000)
Convenio de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
Declaración de Lisboa (2007)
Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (2008)
Foro Europeo de Discapacidad (2009)

Dentro del marco educativo español, también la Constitución de 1978 apunta que «todos tienen el derecho a la educación» (Título I, Capítulo II, Artículo 27.1). Y para garantizar este derecho fundamental e inalienable la Administración educativa debe responder adecuadamente a la diversidad.

Existen diversos modelos que tratan de hacerlo, pero sin un éxito significativo. Actualmente, dentro del contexto español se apuesta por el modelo de educación inclusiva. Éste surge como un movimiento pedagógico dentro de los países anglosajones (fundamentalmente Reino Unido y Estados Unidos) y cuyo objetivo principal es la participación de todos los alumnos en todos los aspectos de la vida escolar (Martín, 2005). Y, si bien es cierto que son numerosos los autores que definen los elementos que caracterizan a este tipo de escuelas, el estudio más destacado es el *Index for inclusion*, llevado a cabo por Booth y Ainscow (2002). Principalmente, las características que proponen estos autores son:

- Implica procesos para aumentar y mejorar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- Requiere una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para poder atender adecuadamente a la diversidad del alumnado local.
- Fomenta los procesos educativos, especialmente los aprendizajes y la participación, de todos los aquellos en riesgo de exclusión.
- Incluye la mejora de las escuelas, tanto del personal como del alumnado.
- Supone que la preocupación por derribar las barreras para el acceso y participación puede servir para identificar las limitaciones de la escuela para atender a la diversidad de su alumnado.
- Implica el derecho que tienen todos los alumnos a recibir una educación de calidad en su localidad.
- Percibe la diversidad como una riqueza y no como un problema.
- Requiere un refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- Es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

En síntesis, la atención a la diversidad es una necesidad social, moral y pedagógica. Es social porque se adecúa a las características actuales de los contextos vividos por personas con multitud de diferencias (aunque también aspectos comunes). Además es una necesidad moral porque concierne a los derechos fundamentales e inalienables de las personas, especialmente de los más vulnerables. Y, finalmente, es una necesidad pedagógica puesto que la

escuela debe atender adecuadamente a todo su alumnado, considerando las diferencias como un elemento para el aprendizaje. En este sentido, parece que el modelo de escuela inclusiva da respuestas al alumnado considerando estas tres necesidades básicas. Sin embargo, como ya se ha apuntado y también señalan Martínez y otros (2010), a pesar de las ventajas de este movimiento, no se ha visto exento de críticas, por lo que Ainscow (2005) afirma que la mejora de la escuela inclusiva es el próximo gran reto de la educación. Y, como ante él se halla el conjunto de la sociedad, se debe plantear qué cambios o innovaciones pueden realizarse en pos de su logro.

3. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN

Los cambios planificados pueden producirse a distintos niveles. Un nivel está constituido por las reformas y otro por las innovaciones. Si bien es cierto que existen diversas definiciones sobre la innovación, tras una revisión terminológica, Carbonell (2001: 17) propone que ésta es «una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas».

Desde esta perspectiva, pueden destacarse algunos casos de prácticas innovadoras que mejoran la atención a la diversidad. En este caso, sobresalen recursos personales, metodológicos, materiales, etc. de las escuelas inclusivas.

Una experiencia de innovación en lo que a recursos personales se refiere puede ser la expuesta por Canabal (2007). En ella se describe una innovación en el aula de Educación Infantil donde, por medio de un modelo de gestión del personal para la enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos española, se mejora la atención de los niños que poseen una reducción significativa en su audición, proporcionándoles un sistema de tutorías mediante un asesor personal.

En cuanto a recursos metodológicos innovadores para la atención a la diversidad puede señalarse el trabajo cooperativo. Concretamente, Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011) señalan que el aprendizaje cooperativo posee, entre otras muchas, las siguientes ventajas: (a) disminuye la discriminación entre iguales, (b) favorece la integración del alumnado y (c) mejora la comprensión interpersonal. Además, existen estudios y experiencias de innovación, como el de Torrego (2011), donde se analizan las ventajas que el aprendizaje cooperativo presenta en el alumnado de altas capacidades intelectuales en lo que a inclusión educativa representa. El aprendizaje cooperativo es una práctica inclusiva en sí misma debido a los elementos que lo componen:

- Agrupamientos heterogéneos.
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Igualdad de oportunidades para el éxito.
- Interacción promotora cara a cara.
- Procesamiento cognitivo de la información.
- Uso de habilidades cooperativas.
- Evaluación grupal.

Sobre recursos materiales, puede señalarse que su existencia es diversa, especialmente los sistemas de comunicación alternativos. En este sentido, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) cobran una gran importancia. Así, por ejemplo, Rodríguez Vázquez, Sánchez Montoya y Soto (2006) recogen más de: (a) 17 experiencias innovadoras sobre tecnología, educación inclusiva e igualdad de oportunidades, (b) 14 estudios sobre tecnologías para la comunicación, el lenguaje y el habla en educación, (c) 34 investigaciones sobre tecnologías para la enseñanza-aprendizaje en contextos presenciales inclusivos y (d) 9 experiencias innovadoras sobre tecnologías para la enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales inclusivos.

Por último, aquí se señala el modelo de procesos desde la perspectiva del asesoramiento colaborativo (Domingo, 2005; Guarro, 2012) como recurso innovador en cuanto a personal, metodología, formación, etc. Este modelo se basa en una serie de procesos (Figura 1) guiados por el asesor. Fundamentalmente, busca que los agentes de los centros educativos se involucren en un proceso de revisión y mejora de la escuela. Si las necesidades de las instituciones educativas son analizadas por sus miembros y posteriormente son ellos mismos los que generan propuestas de mejora, estos procesos son más fácilmente asumidos por quienes tienen que llevarlos a cabo. Con todo ello, se desarrolla la participación en los centros educativos, que es un principio esencial de la escuela inclusiva. En síntesis, el modelo de procesos es un recurso de innovación en los centros en distintos aspectos:

- Formación: capacita a los centros y sus componentes de herramientas para realizar una investigación evaluativa rigurosa y de calidad.
- Personal: cambia las funciones de los miembros implicados y cuenta con la presencia de un asesor.
- Metodología: es un modelo/metodología de cambio educativo.

Figura 1. Fases del modelo de procesos



Una metodología similar al modelo de procesos es la que se formula desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. Este modelo propone una transformación del centro educativo hacia el centro «ideal» deseado por todos los miembros de la comunidad educativa. Desde este planteamiento, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado o del equipo directivo del centro en cuestión, sino que se combina con la participación conjunta del alumnado, las familias, los voluntarios, las asociaciones, otros centros o comunidades, etc. Los centros educativos se convierten en lugares abiertos a su entorno y tratan de mejorarlo y mejorarse mutuamente. Este tipo de proyectos apuestan por la igualdad educativa a través de dinámicas tales como el aprendizaje dialógico. Este método toma como base los grupos interactivos, en los que el diálogo igualitario facilita y promueve un esfuerzo común para alcanzar la igualdad educativa de todos los estudiantes (Flecha y Puigvert, 2002). En los grupos interactivos se parte de un principio similar al de aprendizaje cooperativo expuesto anteriormente, tomándolo como base para las interacciones entre sus participantes, que no han de ser necesariamente pares, sino que pueden venir dadas por voluntarios, otros estudiantes de cursos superiores o inferiores, familiares, etc. Entre todos se conforma una red de aprendizaje en la que se comparten conocimientos y experiencias que aportan un valor incalculable al proceso pedagógico y didáctico en

todas sus vertientes, especialmente en relación al fomento del valor de la diversidad. En esta línea, generalmente el aprendizaje cooperativo se desarrolla a nivel de aula, mientras que las comunidades de aprendizaje abarcan a todo el centro, por lo que Torrego (2011) propone una red de enseñanza de aprendizaje cooperativo que involucre principalmente al profesorado. Ambas maneras de entender metodológica y organizativamente la escuela inclusiva se acercan a lo que se conoce como «escuelas que aprenden» (Bolívar, 2000; Santos, 2000; Senge, Cambron-McCabe, Smith, Dutton y Kleiner 2000).

4. REFORMAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Vistos algunos de los avances que desde el marco educativo pueden efectuarse en relación con la atención a la diversidad, se hace necesario recordar que los ciudadanos españoles viven en estos momentos inmersos dentro de una nueva reforma del actual marco legislador educativo. En razón a ello, se considera imprescindible arrojar luz acerca de los cambios que la recién aprobada Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) propone y que conciernen, tanto de forma directa como indirecta, a dichas acciones en relación a la atención a la diversidad.

En primer lugar, cabe mencionar que la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (en adelante, LOE) parece encontrar un punto común de partida con la LOMCE en cuanto a la lucha por la igualdad de oportunidades y la no discriminación, así como a la aportación de los recursos necesarios para lograrlo. Sin embargo, se puede ver cómo esta última, en el apartado VI de su exposición de motivos, borra de sus objetivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades que subraya la LOE en su prefacio, y a los cuales dedica por completo su Título II. Es más, parece confundir lo que realmente se entiende por equidad educativa, relacionándola con la homogeneización del estudiantado, tal y como se desprende de la redacción de la sección V de su Preámbulo, donde reza lo siguiente:

> Las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE (p. 5).

Desde este artículo se considera que la equidad no debe tender a la equiparación, erradicación o invisibilización de las diferencias de los estudiantes,

sino que debe tomar dichas diferencias personales como una riqueza que aporte el verdadero valor y sentido de la diversidad. De igual modo, no se debe vincular la equidad a la inexistencia de diferencias interindividuales del alumnado, sino a la capacidad del sistema educativo para ofrecer a cada estudiante una respuesta educativa ajustada a sus Necesidades Educativas Personales (García, 2013), partiendo del principio de igualdad de oportunidades.

Volviendo a aquellos aspectos que la presente reforma educativa ofrece para atender a la diversidad, cabe resaltar que la LOMCE produce una leve mejora en relación al cupo de plazas que los colegios públicos y privados-concertados establecen a fin de facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, obligando a las Administraciones educativas a garantizar este cupo en lugar de dejar dicho establecimiento a su elección (Art. 57).

Especial mención dentro de la LOMCE también tienen los «Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo» (Art. 27), establecidos en los cursos 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria y dirigidos a estudiantes «que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo», como puede ser el caso de los alumnos con diversidad funcional. La incorporación de los estudiantes a esta vía se realiza a propuesta del equipo docente, en caso de cumplirse alguna de las siguientes circunstancias:

- Haber repetido al menos un curso y no estar en condiciones de promocionar a 2º de ESO.
- No estar en condiciones de promocionar a 3º de ESO una vez cursado el 2º curso.
- No estar en condiciones de promocionar a 4º de ESO una vez cursado el 3er curso.

Su objetivo es que los estudiantes que se encuentren en cualquiera de las mencionadas situaciones puedan llegar a cursar el 4º curso de ESO por la vía ordinaria y obtener el correspondiente título de Graduado. Para ello, contempla la adecuación metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo llegar a suponer incluso una modificación de la organización de las materias a cursar, diferente a la ordinaria.

Por otra parte, uno de los aspectos que llaman poderosamente la atención en la reforma planteada es lo relativo a los principios que rigen el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. El Artículo 38.2 invita a las universidades españolas a establecer criterios de admisión que respeten «los prin-

cipios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad». Se produce aquí cierta contradicción epistemológica. Precisamente si la normativa se basa en el principio de igualdad de oportunidades, deberá eliminar de dichos procedimientos de admisión cualquier tipo de discriminación derivada de la capacidad (o discapacidad) que pueda presentar el estudiante. Igualmente, sería conveniente diseñar un tipo de prueba que no tomara como base un sistema puramente meritocrático, sino que prestara especial atención a aspectos y competencias esenciales para desarrollar la profesión en cuestión (por ejemplo, la vocación en el caso de los Grados relacionados con la Educación).

Otra de las diferencias que figuran en la nueva Ley y que forma parte de las medidas contempladas para prevenir el abandono educativo temprano es la denominada Formación Profesional Básica (LOMCE, 2013), que suprime los anteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE, 2006). Sin embargo, bajo este enfoque ya no existe la opción de cursar un módulo adicional optativo que conduzca a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, sino que quienes lo deseen únicamente podrán acceder a él una vez obtenido el título de FP básica y cursando directamente la «evaluación final individualizada», regulada por los Artículos 44 y 29.1 de dicha ley. De este modo, la FP Básica se convierte en una vía de no retorno, que contrariamente a la intención con la que se formula, es probable que comporte una subida de las tasas de abandono educativo y no reduzca las tan temidas cifras de fracaso escolar en España.

En cuanto a las evaluaciones individualizadas, sumamente presentes en el cuerpo de la LOMCE y que aparecen especialmente recogidas en su Artículo 144, cabe destacar el cambio producido con respecto a la LOE, ya que esta última sólo las contemplaba con fines diagnósticos. Pese a que desde el apartado VIII del Preámbulo de la LOMCE se indica que las evaluaciones propuestas no agotan las opciones de evaluación dentro del sistema, bien es cierto que la decisión acerca de la realización de evaluaciones adicionales o complementarias queda a cargo de las Administraciones educativas. Esto se traduce en la pérdida de poder de quienes realmente conocen las posibilidades y situaciones personales de los alumnos, restando voz y voto tanto a sus familias como al propio profesorado. Así mismo, rompe con el carácter continuo de la evaluación, otorgando un gran peso a una prueba puntual que probablemente no se adapte a las características y Necesidades Educativas Personales (García, 2013) de la mayoría de estudiantes.

También resulta conveniente señalar en este sentido que en el texto de la LOMCE se produce cierta confusión entre la atención individualizada y la educación personalizada, siendo usados como conceptos intercambiables.

Sin embargo, no es lo mismo individualizar la enseñanza que personalizarla, siendo esta última mucho más ventajosa a la hora de responder de forma adecuada a las necesidades de cada alumno. No obstante, en la nueva reforma no se aborda en base a dichos términos cuando es mencionada, haciendo alusión a procedimientos que exclusivamente se dirigen al estudiante como individuo aislado, sin desarrollar ninguna acción que tome como referencia la respuesta educativa que requiere en tanto persona única, irrepetible y diferente al resto (Art. 144).

En este sentido, cabe resaltar que la reforma propuesta por la LOMCE (2013) parece olvidarse de la atención educativa en el aula en función de las denominadas inteligencias múltiples (Gardner, 1983), ya que borra casi por completo de su plan de estudios asignaturas como filosofía o educación artística.

En síntesis, la nueva ley reguladora del sistema educativo (LOMCE, 2013) presenta unas diferencias sustanciales con respecto a la LOE (2006) en cuanto a, al menos, atención a la diversidad se refiere. Además, plantea serias contradicciones entre los objetivos a lograr (como la educación íntegra de la persona) y sus medios para conseguirlo (restar importancia a asignaturas de corte más artístico o filosófico).

Por último, también pueden señalarse estudios sobre legislación educativa de ámbito autonómico en torno a la atención a la diversidad. En este sentido, Monge y otros (2013) muestran una escasa evolución, o incluso involución, al respecto tanto en Castilla-La Mancha como en la Comunidad de Madrid. Otro caso es el que señalan González y otros (2009) en la Región de Murcia, en el que sostienen que todavía se necesitan grandes avances legislativos en esta materia. Por el contrario, Gutiérrez y otros (2012) apuntan ejemplos de buenas medidas inclusivas en Extremadura. Y, por su parte, Carbonell (2009) ofrece una panorámica del modelo inclusivo español desde las autonomías.

5. CONCLUSIONES

Es una realidad que la diversidad está presente en cualquier contexto. Esa diferenciación entre las personas se puede deber a causas sociales, económicas, culturales, físicas, cognitivas, motivacionales, etc. Y eso, sin lugar a dudas, se aprecia en el ámbito educativo. Sin embargo, si bien es cierto que las personas son diferentes y no existen dos individuos completamente iguales, también lo es que todas y cada de ellas tienen los mismos derechos fundamentales e idéntica consideración ante la ley.

De hecho, a nivel internacional así lo determina la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (UNESCO, 1948) y en el ámbito español la Constitución de 1978. Concretamente, sendos documentos defienden, entre otros aspectos, una educación para todos; a los que hay que añadir otros avales internacionales tales como la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990), la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994) o el *Marco de Acción Dakar* (UNESCO, 2000).

En este contexto, la actual LOE (2006) y la futura LOMCE (2013) contemplan en su articulado el derecho a la educación para todos. Como normas de rango inferior a la Constitución Española de 1978, ambas deben concretar y desarrollar ese derecho fundamental. Tanto la primera como la segunda ley educativa citada parten de los mismos principios, aunque no lo resuelven de igual forma. La LOE (2006), por sus contenidos normativos y postulados, se acerca más hacia el modelo de escuela inclusiva, mientras que la LOMCE (2013) parece, aunque todavía no se disponen de datos empíricos y por lo tanto se debe tratar con cautela, alejarse de este modelo y suponer un paso atrás en lo que a escuela inclusiva se refiere (pese a que desde la sección V de su Preámbulo ésta se considera como un logro).

Dicho modelo de escuela inclusiva, basado en los principios de participación propuestos por Booth y Ainscow (2002), actualmente no es la panacea y requiere de unas mejoras significativas (Ainscow, 2005). Concretamente, esas mejoras se deben constituir mediante cambios planificados, que se plasman en dos niveles: (a) las innovaciones y (b) las reformas. Como señala Gairín (2009), las primeras son cambios institucionalizados entendidos y realizados en los centros educativos, mientras que las segundas son cambios que provienen de la Administración y conciernen al conjunto del sistema educativo. Pero, a pesar de parecer dos procesos distintos e independientes, están estrechamente relacionados. Las innovaciones educativas necesitan de un apoyo institucional para que sean asumidas y perduren en el tiempo. Y, por otro lado, las reformas requieren que el profesorado las lleve a la práctica, lo que se facilita si ésta es promovida por el profesorado. Sobre esta idea también tiene importancia el cambio a nivel estatal que conlleva la LOMCE (2013). Si la LOE (2006) se dio dentro de un proceso abierto de diálogo entre todos los sectores educativos, la nueva ley puede que pierda eficacia por no contar marcadamente con ese proceso de diálogo previo a su aprobación. En síntesis, todos los procesos de cambio planificado orientados a la mejora educativa, bien sean reformas o bien sean innovaciones, dependen sustancialmente de un compromiso por parte del alumnado, el profesorado, las familias y la Administración.

Dentro del contexto de escuela inclusiva, son necesarios cambios que garanticen una adecuada atención a la diversidad (Ainscow, 2005). Así, hay que destacar aspectos que faciliten la inclusión desde la innovación y desde la reforma. Desde el primer elemento, aparte del estudio previo de Gutiérrez (2012), se puede señalar que:

- La visión del aprendizaje colectivo donde se parte de la participación de todos y cada uno de los implicados, bien sea en su versión más didáctica de aula mediante el aprendizaje cooperativo o desde una perspectiva más pedagógica abordada desde el centro en su conjunto a través de las comunidades de aprendizaje, mejora considerablemente la inclusión de todos los participantes. Especialmente, el aprendizaje cooperativo lo hace de todos y cada uno de los alumnos, incluidos los de altas capacidades, gracias a los elementos que lo configuran (Moruno y otros, 2011; Torrego; 2011). Y, por su parte, las comunidades de aprendizaje lo expanden a todos los miembros de la institución escolar, como profesorado, alumnado, familias y contexto en general (Flecha y Puigvert, 2002).
- La incorporación de TIC en el aula puede brindar una gran oportunidad para facilitar la inclusión de todo el alumnado (Rodríguez Vázquez, 2006).
- El modelo de procesos del asesoramiento colaborativo (Domingo, 2005; Guarro, 2012) es una innovación para la investigación y formación que garantiza la participación de todo el alumnado, las familias y el profesorado, considerado como el principio fundamental de la escuela inclusiva.

Con respecto al segundo elemento (las reformas), los estudios previos suelen centrarse en normativas autonómicas, como es el coso de González y otros (2009) en la Región de Murcia o el de Monge y otros (2013) en la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. Especialmente relevante es la conclusión que aporta esta última investigación: es escasa la evolución legislativa en materia de atención educativa a la diversidad en ambas Comunidades Autónomas desde la última década. A ello, hay que añadir una de las conclusiones del presente estudio: la LOMCE (2013), lejos de suponer un cambio planificado para la mejora de la escuela inclusiva, es un verdadero paso atrás en la consecución del derecho a una educación para todos.

Si bien es cierto que la LOE (2006) ha supuesto un avance significativo hacia la escuela inclusiva, también necesita de algunas mejoras sobre la materia. De hecho, así lo afirma García (2013) cuando señala que el término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por sí mismo pone el acento sobre

las personas más vulnerables, cuando realmente todos los alumnos poseen unas necesidades educativas diferentes al resto y requieren cierto apoyo educativo por parte del docente y sus pares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, propone un acercamiento hacia el concepto de Necesidades Educativas Personales, poniendo énfasis sobre las capacidades en lugar de sobre las dificultades o carencias que el alumno pueda presentar, y tratando de remarcar que desde la educación debe atenderse a las necesidades personales de cada uno de los estudiantes, sin que ninguno sea señalado como diferente.

En este sentido, la LOMCE (2013) mantiene la terminología empleada por la LOE (2006), sin representar ningún tipo de avance o mejora en cuanto al lastre que estos conceptos (necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo) parecen suponer para los alumnos a quienes hacen referencia (García, 2013).

En síntesis, la inclusión en el ámbito educativo es una necesidad social que debe garantizarse tanto a nivel de centro y aula mediante innovaciones, como a nivel de sistema educativo a través de reformas. Las primeras son actuaciones específicas que se ajustan más a las realidades de los centros educativos, pues nacen desde su propio seno institucional. Y las segundas son cambios promovidos por la Administración que aterrizan sobre los centros. En este último contexto, el de las reformas, España se encuentra en pleno proceso de cambio desde la LOE (2006) hasta la LOMCE (2013), comenzando a adoptar los cambios que esta última propone y donde la atención a la diversidad se interpreta y apoya de un modo diferente, planteando algunas controversias. No obstante, ambas leyes poseen puntos de unión y divergencia que en este ámbito deben ser abordados con suma cautela, pese a que puede afirmarse que las dos requieren incorporar ciertas medidas y elementos de avance hacia la inclusión educativa, que se guíen por los últimos resultados de investigación hallados en esta línea.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005), *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*, Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona.

Bolivar, A. (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades,* Madrid, Editorial La Muralla.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Briston, Center for Studies on Inclusive Education.

Bueno, M. Á. (2011), La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. En Juan Carlos Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa,* Madrid, SM, pp. 89-124.

Canabal, C. (2007), *Innovar en educación infantil: el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela* (tesis doctoral), Alcalá, Universidad de Alcalá: Departamento de Didáctica.

Carbonell, J. (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Ediciones Morata.

Carbonel, J. L. (2009), El modelo inclusivo: políticas y programas en España. En Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán (coords.), *La práctica de la innovación educativa*, Madrid, Editorial Síntesis, pp. 87-100.

Domingo, J. (2005), Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de procesos, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. XIII, núm. 17, pp. 1-31.

España. Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre, núm. 331, pp. 29313-29424.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo, núm. 106, pp. 17158-17207.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre, núm. 295, sec. I, pp. 97858-97921.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002), Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa, *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, vol. I, núm. 1, pp. 11-20.

Gairín, J. (2009), Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y aula. En Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán (coords.), *La práctica de la innovación educativa*, Madrid, Editorial Síntesis, pp. 21-48.

García, A. (2013), *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)* (tesis doctoral), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.

Gardner, H. (1983), *Frames of mind*, Londres, Fontana.

Gonzalez, M. T., Mendez, R. M. y Rodríguez, M. J. (2009), Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. XIII, núm. 3, pp. 79-105.

Guarro, A. (2012), La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En Jesús Domingo (coord.),

Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución (3ª edición), Barcelona, Octaedro, pp. 209-226.

Gutiérrez, P., Yuste, R. y Borrero, R. (coords.) (2012), *La escuela inclusiva desde la innovación docente,* Madrid, Catarata.

Marina, J. A. (2001), Profesores para un mundo ultramoderno, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 304, pp. 18-21.

Martín, P. (2005), La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación, *Revista de Psicodidáctica*, vol. X, núm. 2, pp. 97-110.

Martínez, R., Haro, R. de y Escarbajal, A. (2010), Una aproximación a la educación inclusiva en España, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. III, núm. 1, pp. 149-164.

Monge, C., Gómez, P. y Montalvo, D. (2013), La atención a la diversidad en educación: los casos de dos Comunidades Autónomas. En María Teresa Ramiro, Teresa Ramiro-Sánchez y María Paz Bermúdez (coords.), *I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo,* Granada, Universidad de Granada, p. 164.

Moruno, P., Sanchez, M. y Zariquiey, F. (2011), La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En Juan Carlos Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Madrid, SM, pp. 167-198.

Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*, Madrid, Ediciones Morata.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Smith, T. L. B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A filth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about Education*, Nueva York, Doubleday Press.

Torrego, J. C. (coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Madrid, SM.

UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca, UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, pp. 26-28, abril.

Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano

Carlos Monge López
Patricia Gómez Hernández
Alba García Barrera (Eds.)

Resulta más que evidente que la innovación docente es considerada como un proceso de cambio orientado a la mejora de la calidad educativa. No obstante, es un constructo muy amplio que alberga multitud de recursos (metodológicos, estratégicos, organizativos, materiales, humanos, etc.). En este libro, que recoge las comunicaciones del I Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores, se presentan investigaciones y experiencias con distintos recursos para la innovación educativa, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. En este sentido, el objetivo de este libro es brindar a profesores en activo, futuros profesores e investigadores sobre la temática un abanico de posibilidades para la innovación y mejora de la educación.

9 788416 599141

Universidad de Alcalá